

LA ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA
Una propuesta para la Paz

**Memorias Pedagógicas del Diplomado
para Docentes de Cauca y Nariño**

LA ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA

Una propuesta para la Paz

**Memorias Pedagógicas del Diplomado
para Docentes de Cauca y Nariño**

**Jose Antonio Caicedo Ortiz
Elizabeth Castillo Guzmán
Diana Pito Díaz**



Editorial Universidad del Cauca
2016

SAVE THE CHILDREN INTERNATIONAL
SAVE THE CHILDREN EN COLOMBIA

© Universidad del Cauca, 2016

© De los Autores: Jose Antonio Caicedo Ortiz / Elizabeth Castillo Guzmán / Diana Pito Díaz

Director de País: John Sullivan
Coordinadora Nacional de Educación: Odette Langlais
Coordinadora de Comunicaciones y Derechos de la Niñez, Colombia: Irina Mago

CONSEJO NORUEGO PARA REFUGIADOS
Christian Visnes/Director de País
Lina Beltrán/Gerente de Educación
Enilda Jimenez/Oficial nacional de proyectos

Reseñas de ponencias: Luz Mery López Ayala
Corrección de estilo: Yeniter Poleo

Diseño de la Serie: Editorial Universidad del Cauca
Diagramación: María Fernanda Martínez Paredes
Diseño de carátula: María Fernanda Martínez Paredes
Editor General de Publicaciones:

Editorial Universidad del Cauca
Casa Mosquera Calle 3 No. 5-14.
Popayán, Colombia
Teléfonos: (2) 8209900 Ext 1134
editorialuc@unicauca.edu.co

El texto de este documento se enmarca en el Diplomado de Etnoeducación para Docentes desarrollado con la Universidad del Cauca y no necesariamente reflejan las opiniones del Proyecto Vive la Educación, Consejo Noruego para Refugiados, Save the Children y Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio y Desarrollo de Canadá

Este material se imprime en el marco del proyecto Vive la Educación, que es implementado por Save the Children y el Consejo Noruego para Refugiados, y que cuenta con la financiación del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio y Desarrollo de Canadá (DFATD) y Bvlgari, entre otros.

Nota: El proyecto Vive la Educación quiere agradecer a las diferentes personas e instituciones que hicieron posible la realización del congreso pedagógico afrocolombiano: Gobernación de Cauca, Gobernación de Nariño, Alcaldía de Tumaco, Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación y Cultura del Cauca, Nariño y Tumaco, mesas departamentales afro de Cauca y Nariño, RECOMPAS, Cococauca, los rectores, líderes y líderes de los Consejos Comunitarios del Cauca y Nariño y la Universidad del Cauca, entre otras. También a toda la comunidad educativa de las IE que hacen parte de Vive la Educación.

Bogotá, Colombia.

Copy Left: los contenidos de este libro pueden ser reproducidos en todo o en parte, siempre y cuando se cite la fuente y se haga con fines académicos y no comerciales.

Impreso en Samava Ediciones E.U.. Popayán, Cauca, Colombia.

Humano litoral, cerca del alma.
Próximo en sangre al corazón está
y su callada ruta de belleza
transita en sueño hacia la claridad.
Va por las venas circulando
como heredado manantial
donde siempre yo me hundo
para encontrarme la verdad
de los varones de mi raza
que son hermosos como el mar,
como los mástiles erguidos
y hermanos de la tempestad.
Y las mujeres de mi estirpe
hechas de fuego matinal,
archipiélago inexpresable
que ciñe el brazo de un cantar
y son morenas islas vírgenes
junto al islote maternal.
Vuelto al agreste mediodía
ardo en la hoguera tropical
- entre el rumor de los tambores
que agita un viento secular-
y en liturgia del ancestro
soy el varón elemental
en cópula con la selva
y en guerra con la ciudad.

(Humano Litoral, 1954)



Helcías Martán Góngora, escritor guapireño (1920-1984) por su obra fue reconocido como el "Poeta del Mar". Sus textos sirvieron de inspiración para una generación de intelectuales afrocolombianos del Litoral Pacífico como Hugo Salazar Valdés, Mary Grueso Romero y Alfredo Vanín Romero, entre muchos otros.

Contenido

Palabras de reconocimiento	9
1. La Etnoeducación Afrocolombiana: del comunitarismo a la institucionalización	13
1.1. De la educación comunitaria a la Etnoeducación Afrocolombiana	15
1.2. El camino hacia la institucionalización de la Etnoeducación Afrocolombiana	18
2. La Etnoeducación Afrocolombiana ante la crisis humanitaria del siglo XXI	25
2.1. La situación de derechos humanos de las comunidades negras en el suroccidente colombiano	26
2.2. Niñez, juventud y etnoeducación afrocolombiana	29
2.3. La Etnoeducación Afrocolombiana, una alternativa en medio de la guerra	35
3. Bitácora del Diplomado	41
3.1. El enfoque: Etnoeducación Afrocolombiana y Modelos Flexibles	42
3.2. Recorridos del Diplomado	47
4. Saberes y prácticas etnoeducativas	53
4.1. Sistematización de las Bitácoras Pedagógicas y comunitarias	53
4.2. Guapi, el río como territorio de vida	55
4.3. El Tambo, entre cordillera y valle	67
4.4. Tumaco, territorio etnoeducativo del Pacífico Colombiano	83
5. Para seguir construyendo Etnoeducación Afrocolombiana	83
Bibliografía	87
Directorio de docentes, líderes y representantes comunitarios participantes en el Diplomado	91

Lista de fotos

Foto 1. Sesión diplomado, municipio de Guapi, 2014	10
Foto 2. Sesión diplomado, municipio de Guapi, 2014	11
Foto 3. “Mi comunidad”. Dibujo estudiante de Guapi de 2014	12
Foto 4. Mapa parlante eventos violentos en Tumaco	15
Foto 5. “El enfrentamiento”. Dibujo estudiante de Tumaco	18
Foto 6. “Camino a la escuela”. Dibujo estudiante Tumaco	24
Foto 7. “Camino a la escuela”. Dibujo estudiante El Tambo	26
Foto 8. Mapa parlante Guapi	29
Foto 9. “El enfrentamiento”. Dibujo estudiante Tumaco	35
Foto 10. Sesión diplomado Tumaco	40
Foto 11. “Camino a la escuela”. Mapa realizado por docente de El Tambo	42
Foto 12. Portada Cartilla sobre Ley 70	43
Foto 13. Vivencias escolares en El Tambo	50
Foto 14. Mapa parlante Eventos violentos El Tambo	52
Foto 15. “Ruinas escolares”	55
Foto 16. Taller sobre identidad. Sesión Guapi	56
Foto 17. “Nuestras escuelas”	59
Foto 18. Mapa de la comunidad. Dibujo estudiantes Guapi	66
Foto 19. “Camino a la escuela”	67
Foto 20. “La vida diaria de un niño”	70
Foto 21. “Eventos violentos”	71
Foto 22. Relato estudiante El Tambo	73
Foto 23. SN	75
Foto 24. “Mi escuela y su territorio”	79
Foto 25. SN	82
Foto 26. “Eventos violentos”. Dibujo estudiantes Guapi	86

Lista de tablas

Tabla 1. Experiencias Etnoeducadoras Significativas en Cauca y Nariño	22
Tabla 2. Resumen Normativo de Etnoeducación Afrocolombiana	44
Tabla 3. Desarrollo de Módulos formativos	51

Palabras de reconocimiento

Cuando escribimos estas líneas, iniciando el año 2015, nuestro país enfrenta un momento aciago. La búsqueda de una salida negociada a un conflicto interno que ya cumplió sesenta años, es frágil a pesar de que la paz es un anhelo colectivo. Los estragos de esta guerra, en todos sus períodos y sus diversas modalidades, son incontables. Los valores, las ideas y los sentimientos de nuestras comunidades se afectaron de manera irreversible, y son las generaciones más jóvenes las encargadas de superar un pasado violento y avanzar hacia un porvenir menos tormentoso.

Este diplomado se realizó en una de las regiones más afectadas por el conflicto, los departamentos de Cauca y Nariño. Las estadísticas son contundentes, el reclutamiento de menores a la guerra creció en más del 150% en lugares como Tumaco¹ durante los últimos años. Los niveles de escolarización bajan a medida que se recrudece la invasión minera y los controles territoriales de los grupos ilegales. Las niñas y los niños de esta región están expuestos a una triple vulnerabilidad, por su edad, su condición racial y la pobreza. Con adolescentes y jóvenes sucede algo parecido, no encuentran oportunidades laborales ni de preparación que no sean aquellas que provienen de las economías ilegales, la oscuridad de los socavones o el “rebusque” de todo tipo que gravita en muchos de los pueblos afectados por el conflicto armado en Cauca y Nariño.

En este contexto del conflicto interno en Colombia, la gente afrodescendiente representa el 30% de sus principales víctimas. El desplazamiento forzado, las economías ilegales, los cultivos ilícitos y la minería, constituyen las principales amenazas que enfrentan estas poblaciones en varios municipios del litoral Pacífico. En el mundo de la escuela esto se sintetiza en el ausentismo y la deserción de niñas, niños y adolescentes de las aulas. Es por ello, que la etnoeducación tiene un reto fundamental en materia de favorecer una educación con pertinencia cultural y calidad, que sirva para reconstruir los planes de vida en los territorios de las comunidades negras y afrocolombianas.

Las cifras son preocupantes en materia de desescolarización. Según datos del Consejo Noruego Para refugiados -NRC-, el 28% de la población afrocolombiana de los departamentos de Nariño y Cauca presentaban dificultades para acceder a la educación.

Conscientes de esta cruda realidad, en el año 2014, en asocio con el equipo regional del Consejo Noruego para Refugiados, decidimos construir una propuesta formativa para agentes educadores de Cauca y Nariño, tendiente a potenciar sus saberes y prácticas pedagógicas en perspectiva de etnoeducación afrocolombiana. Reconocimos en este enfoque una alternativa para algunos de estos problemas educativos, y con esta convicción iniciamos en septiembre de 2014, un programa de formación docente sin precedentes. Comenzamos con 120 docentes, líderes y lideresas de

¹ Cifra presentada en el informe de Springer Natalia (2012) sobre el *uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*.

Tambo, Guapi y Tumaco, acompañados de un extraordinario equipo de 13 personas entre tutores, etnoeducadores, oficiales del NRC y tres monitoras. Todas y todos asumimos un ejercicio que combinó actualización y autoformación contextualizada, cuyos resultados ponemos en estas páginas.

El diplomado se concibió como un proceso integrativo de las prácticas ya existentes con una dinámica de reflexión y mejoramiento de dichas acciones en la perspectiva de una etnoeducación afrocolombiana como un derecho y una oferta educativa pertinente. El programa se adelantó durante el período septiembre-diciembre de 2014 en tres nodos a saber: Guapi, El Tambo y Tumaco. La focalización territorial operó con base en los censos realizados previamente por el Consejo Noruego para Refugiados en Cauca y Nariño, cuyos resultados permitieron reconocer las zonas más afectadas por el conflicto armado en materia de cobertura educativa.

Es para nosotras y nosotros muy grato compartir con la comunidad académica, las instituciones educativas de la región y el magisterio de Cauca y Nariño este documento que contiene la Memoria Pedagógica de este trasegar. Sin el compromiso de las y los docentes y líderes participantes, no hubiéramos avanzado a este punto, por ello queremos agradecerles las horas de práctica en Instituciones Educativas los fines de semana dispuestos para nuestros encuentros y el extraordinario trabajo de bitácoras que realizaron, lo cual sirvió para profundizar en el análisis de lo que sucede en ellas, al tiempo que se promovieron algunas acciones innovadoras que intentamos registrar a lo largo del texto con dibujos, cartas y producciones de estudiantes de los tres municipios.



Foto 1. Sesión diplomado, municipio de Guapi, 2014. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

Esperamos que este primer paso se convierta en un motivo para hacer de la etnoeducación afrocolombiana un proceso más consistente y eficaz para enfrentar la crisis humanitaria que viven los departamentos de Cauca y Nariño, y específicamente las comunidades del Tambo, Guapi y Tumaco, lugares donde se implementó el diplomado.

A nuestro equipo de tutoras y tutores Zoyla Mariela Sevillano, Sor Inés Larrahondo, Diana Pito, Migdonio Palacios, Danilo Reyes, Augusto Palacios, así como a nuestras monitoras Laura Pinzón, Stella Tenorio y Zorany Caicedo, toda la gratitud y el reconocimiento por su trascendental aporte en este proceso. A todo el equipo de colegas del Consejo Noruego para Refugiados, nuestro mayor agradecimiento por el voto de confianza, y el respaldo financiero y técnico que nos brindaron en esta apuesta que reposa en la convicción de que los pueblos y las culturas afrocolombianas han tenido siempre la forma de revertir la historia a su favor, a punta de cultura y educación y un reconocimiento muy especial a Enilda Jiménez por su compromiso y apoyo decidido con las comunidades afrocolombianas del Cauca.

Jose Antonio Caicedo Ortiz
Coordinador Diplomado

Elizabeth Castillo Guzmán
Asesora Pedagógica



Foto 2. Sesión diplomado, municipio de Guapi, 2014. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

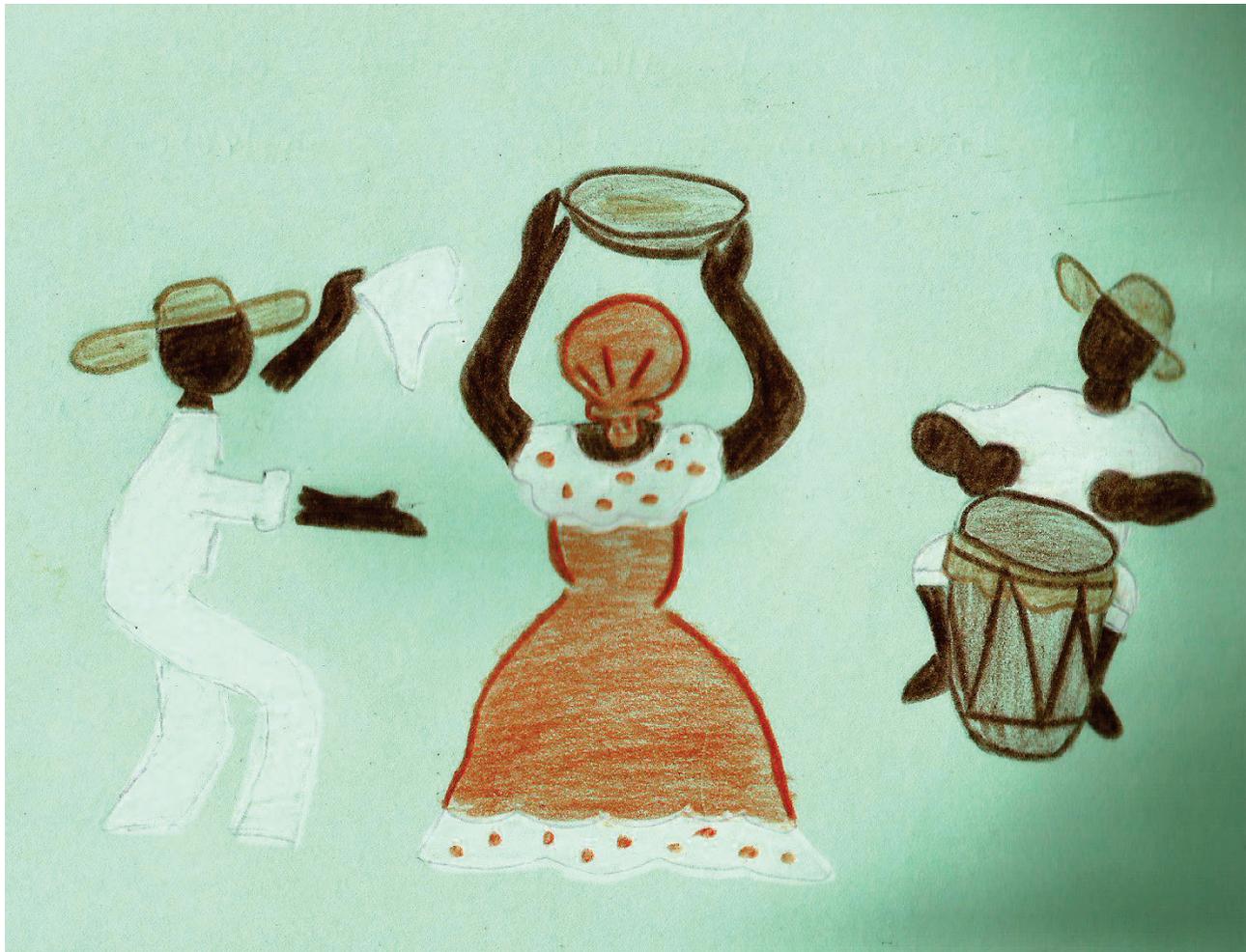


Foto 3. "Mi comunidad". Dibujo estudiante de Guapi, 2014. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

1. La Etnoeducación Afrocolombiana: del comunitarismo a la institucionalización

Desde la segunda mitad del siglo XX las comunidades negras vienen agenciando procesos organizativos tendientes a conquistar una serie de derechos históricamente negados a sus miembros. Concretamente, desde la década de los noventa, cuando Colombia se reconoció como diversa y multiétnica, la diferencia negra y/o afrocolombiana hizo parte de esta coyuntura llevando a cabo una intensa lucha por su visibilización política en el marco del Estado y la sociedad.

Esta nueva condición jurídica plasmada en la constitución de 1991, representa el hito más importante del paradigma multicultural de la nacionalidad colombiana, la cual se fundamentó en el concepto filosófico del reconocimiento a la diversidad étnica y multilingüe del país. El marco constitucional de 1991 reflejó un “cambio de época” en lo concerniente a la concepción de los derechos jurídicos de los ciudadanos, poniendo énfasis en derechos colectivos territoriales, lingüísticos, culturales para las poblaciones étnicamente diferenciadas. En ese sentido, es importante mencionar que la reforma multicultural generó un nuevo imaginario, al menos en el marco constitucional, abriendo las posibilidades a grupos que históricamente habían quedado subsumidos en las categorías formales de ciudadanía, pero marginados de los derechos fundamentales en la vida práctica.

No obstante, es necesario señalar que las comunidades negras en el inicio de las reformas multiculturales no fueron objeto de este reconocimiento de modo directo, por el contrario, hacia ellas operó un mecanismo de “invisibilidad normativa” (Castillo, García y Caicedo 2015), lo que significa que en el contexto de visibilización y aplicación de este nuevo derecho quedaron por fuera del marco jurídico establecido, debido a que la concepción de lo multicultural en materia de etnicidad cobijaba solo a los grupos indígenas (Córdoba 1991; Arocha 1992).

Tuvieron que pasar dos años más de negociaciones entre el Estado y las organizaciones para que las comunidades negras, especialmente del Pacífico colombiano, se les reconociera sus derechos territoriales a través de la ley 70 de 1993 o ley de comunidades negras, después de un arduo proceso de movilización política organizada para ser reconocidas como grupo étnico. Por lo tanto, el sujeto étnico afrocolombiano, es un acontecimiento que se enmarca dentro de las dinámicas de reforma multicultural del Estado colombiano y la cristalización de procesos organizativos agenciados por distintos sectores de afrocolombianos, que vio en esta coyuntura un camino posible hacia la conquista de sus derechos (Arocha 1992; Agudelo 1999; Escobar 2001; Wabgou, *et. al*, 2012).

En este contexto de renovación constitucional es que surge la propuesta de institucionalizar una política educativa con pertinencia para la población negra en Colombia, con la cual se ha intentado avanzar hacia un modelo educativo que tenga en cuenta los legados culturales y territoriales de la “ancestralidad”, negados sistemáticamente por el sistema educativo oficial, el cual se ha regido por dispositivos de invisibilidad, racismo y estereotipia hacia las poblaciones y los sujetos negros.

Dentro del conjunto de derechos reconocidos por la ley 70, el ámbito educativo ocupó un lugar fundamental, toda vez que se abogó por un sistema de educación con pertinencia étnica y cultural que favoreciera los procesos identitarios de la condición étnico-racial. Este reconocimiento educativo tuvo su correlato en la etnoeducación, que según el artículo 42 del capítulo VI *sobre mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos de la identidad cultural* definió que “El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de Etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades”, como un medio para dar trámite al derecho por una educación de calidad, pero con pertinencia cultural.

Sin embargo; al igual que el “reconocimiento tardío” de la etnicidad afrocolombiana, la política etnoeducativa para los y las afrocolombianas, solo va a materializarse con la promulgación del decreto 804 de 1995, el cual dio viabilidad jurídica a la etnoeducación, incluida la afrocolombiana. Este proceso va a estar precedido por una dinámica de movilización de docentes, líderes y militantes por la educación, quienes conscientes de introducir esta política en sus comunidades, iniciaron la lucha por el derecho a la etnoeducación afrocolombiana desde la década del ochenta del siglo XX. Por ello, es fundamental reconocer en la historicidad de este proyecto que sus orígenes devienen de procesos comunitarios donde la influencia de corrientes como la educación popular, la educación comunitaria y rural, sentaron las bases de un proceso que en la década de los noventa comenzó a materializarse de modo parcial.

1.1. De la Educación Comunitaria a la Etnoeducación Afrocolombiana



Foto 4. Mapa parlante eventos violentos en Tumaco. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

Es importante mencionar que lo que conocemos como etnoeducación afrocolombiana desde los años noventa, es la denominación de un proceso educativo variado y disperso a lo largo y ancho del país, que venía siendo agenciado por distintos colectivos de líderes y docentes de comunidades campesinas negras. En regiones como el norte del Cauca, en el Pacífico nariñense, chochoano y en algunas zonas de la costa Caribe, especialmente en San Basilio de Palenque, existían proyectos que integraban la cultura local de estas comunidades a sus procesos curriculares, como un medio para responder a distintos fenómenos sociales que estaban afectando la vida sociocultural y comunitaria de estas poblaciones.

Problemáticas como la migración sistemática de jóvenes hacia las ciudades, la desintegración de las unidades productivas por la embestida de macroproyectos económicos, y por ende, la desestructuración de los grupos familiares, fueron causas fundamentales para que

las comunidades arremetidas por los proyectos extractivos y agroindustriales que empezaban a implantarse en las zonas más importantes de asentamientos con poblaciones negras buscaran mecanismos de defensa.

La incursión de los proyectos de modernización económica de corte capitalista en el norte del Cauca por ejemplo, constituye una historia de despojo de la tierra que desde finales del siglo XIX, los antiguos esclavizados habían obtenido por distintos medios en el marco del decaimiento de la hacienda colonial, la formación de poblados post-esclavistas o pueblos libres de negros, los cuales sufrieron transformaciones radicales a partir de la segunda mitad del siglo XX con la consolidación del modelo agroindustrial de los ingenios, dando paso al modelo del campesinado propietario en sus fincas tradicionales a asalariados en los ingenios (Mina 1975; De Friedemman 1976; Aprile 1995; Zuluaga 1997).

Por otro lado, en la costa Pacífica colombiana, los modelos de economía extractiva de recursos naturales constituía otra experiencia de transformación radical de la vida comunitaria, en la medida que la explotación de la madera y la pesca iban afectando no solo la vida cotidiana, sino que se transformaban en un factor de riesgo sobre la posesión de los territorios baldíos ocupados históricamente por la gente negra de esta región, los cuales avizoraban ya la entrada en vigencia de modelos de desarrollo capitalistas contraproducentes para las comunidades negras, cuya consecuencia más cruel fue la introducción del conflicto armado y la desposesión de los territorios colectivos (Escobar 199; Villa 2004; Rúa).

Frente a estas dinámicas neocapitalistas en territorios de campesinado negro, los procesos organizativos no se hicieron esperar. Para algunas de estas comunidades, la educación se convirtió en el proyecto más efectivo para la preservación de las unidades colectivas y enfrentar los modelos desarrollistas que las amenazaban. Como se puede ver, la década de los ochenta tuvo como *signo* particular el desarrollo de proyectos orientados a potenciar los procesos organizativos comunitarios. Esta intencionalidad política encontró en la educación el medio más eficaz para articular la escuela con la comunidad, ya que las dinámicas formadoras adquirieron un sentido colectivista, cuyo objetivo central era contrarrestar diversos fenómenos que colocaban en riesgo sus culturas, territorios e identidades y los efectos de las migraciones masivas hacia las ciudades. Frente a este complejo panorama social, las organizaciones negras barriales y campesinas iniciaron una nueva travesía por la defensa de su cultura y sus tierras. García en sus trabajos hace referencia al carácter comunitarista de las primeras experiencias educativas de poblaciones negras.

Muchas de las experiencias habían empezado en la década de los 80`s en una clara intención de apostarle a la construcción de propuestas de educación alternativas y contextualizadas en las realidades locales, solo que hasta ese momento no eran llamadas etnoeducativas. Como ejemplo podemos nombrar el proceso de San Basilio de Palenque, Veredas Unidas (Norte del Cauca), Luís Carlos Valencia (Villa Paz-Valle), La playa (Francisco Pizarro- Nariño), (García 2000: 49-50)

En ese sentido, la educación entendida como proceso de formación político y cultural comunitario fue una opción que desde el ámbito educativo contribuyó a fortalecer los vínculos colectivos, y de alguna manera enfrentar los modelos desarrollistas, fundamentalmente en la década del ochenta cuando distintos sectores se articularon a las luchas cívicas y las influencias de proyectos educativos que empezaban a copar el terreno de la movilización política.

Estos procesos educativos se plantearon otorgar un estatus central como política de conocimiento a su historia, su cultura y su territorio, para contrarrestar los efectos causados por la expansión cañera, la pérdida de la tierra y la proletarización de la gente negra. Con el paso del tiempo estas experiencias adquirieron visibilidad en lo que se denominó “educación comunitaria del norte del Cauca”. Será a final del siglo, cuando estas experiencias encuentren en la *etnoeducación* un nuevo modo para nombrarse (Castillo, García y Caicedo 2015: 22).

De ahí que las experiencias educativas pioneras centraron sus apuestas en el fortalecimiento y defensa de sus vínculos comunales, encontrando en la educación un escenario apropiado para generar procesos de concientización de la población, de cara a la preservación de sus lazos colectivos. Se puede decir que estas experiencias surgieron del impulso de las comunidades con el acompañamiento de proyectos de desarrollo rural institucionales con lo cual le impregnaron un sello de participación colectiva a las experiencias pedagógicas.

En ese sentido, las experiencias pioneras marcaron en su diversidad contextual y cultural el sentido político en lo educativo, toda vez que la producción de currículos y las orientaciones pedagógicas estaban determinadas por las directrices que iban marcando las comunidades. Sentido que hoy podríamos reconocer como uno de los rasgos más importantes de los antecedentes de los procesos educativos comunitarios afrocolombianos.

Cabe anotar que por surgir de comunidades locales, estos procesos no tuvieron el reconocimiento por parte del Estado y más bien fueron apoyadas por académicos sensibles a las problemáticas que estaban afectando las formas de vida de las poblaciones, como ocurrió con la experiencia de Villa Paz donde se gestó un proceso comunitario desde los años ochenta que antecedió a la política etnoeducativa. En ese sentido, las experiencias pioneras tuvieron como intencionalidad darle un contenido político comunitario al ejercicio educativo, conducente a crear conciencia para resistir los embates del capital económico, la modernización capitalista, las prácticas de discriminación racial y la preservación de sus mundos culturales.

Por consiguiente, estas dinámicas colectivas, intentaron hacer de la educación un ejercicio distinto a los modelos hegemónicos y tradicionales al sistema educativo oficial. Lo anterior pretende indicar que las experiencias pioneras marcan las trayectorias educativas afrocolombianas inscritas en el papel de las organizaciones, de la participación comunitaria y la búsqueda del empoderamiento comunitario como parte de los antecedentes que después van a encontrarse en los fundamentos de la etnoeducación afrocolombiana. Fundamentos que si bien no introducían la cuestión étnica de forma explícita, ya iniciaban su *giro lingüístico propio*, hacia la concientización étnica, cuando la etnoeducación todavía no hacía parte de la discursividad política, ni mucho menos se pensaba como política institucional.

Será hasta la década del noventa, en el marco de la conquista jurídica que dio como resultado la promulgación de la ley 70 de 1993, cuando estas experiencias encontrarán una articulación al campo normativo bajo el remoquete de etnoeducación, dentro del contexto de una serie de eventos organizados conjuntamente entre el Ministerio de Educación Nacional -MEN- y las organizaciones de base. Sin embargo, hay que recordar que las batallas por una educación con pertinencia cultural habían iniciado a finales de los años ochenta en diferentes “regiones de poblaciones negras”.

1.2. El Camino hacia la Institucionalización de la Etnoeducación Afrocolombiana

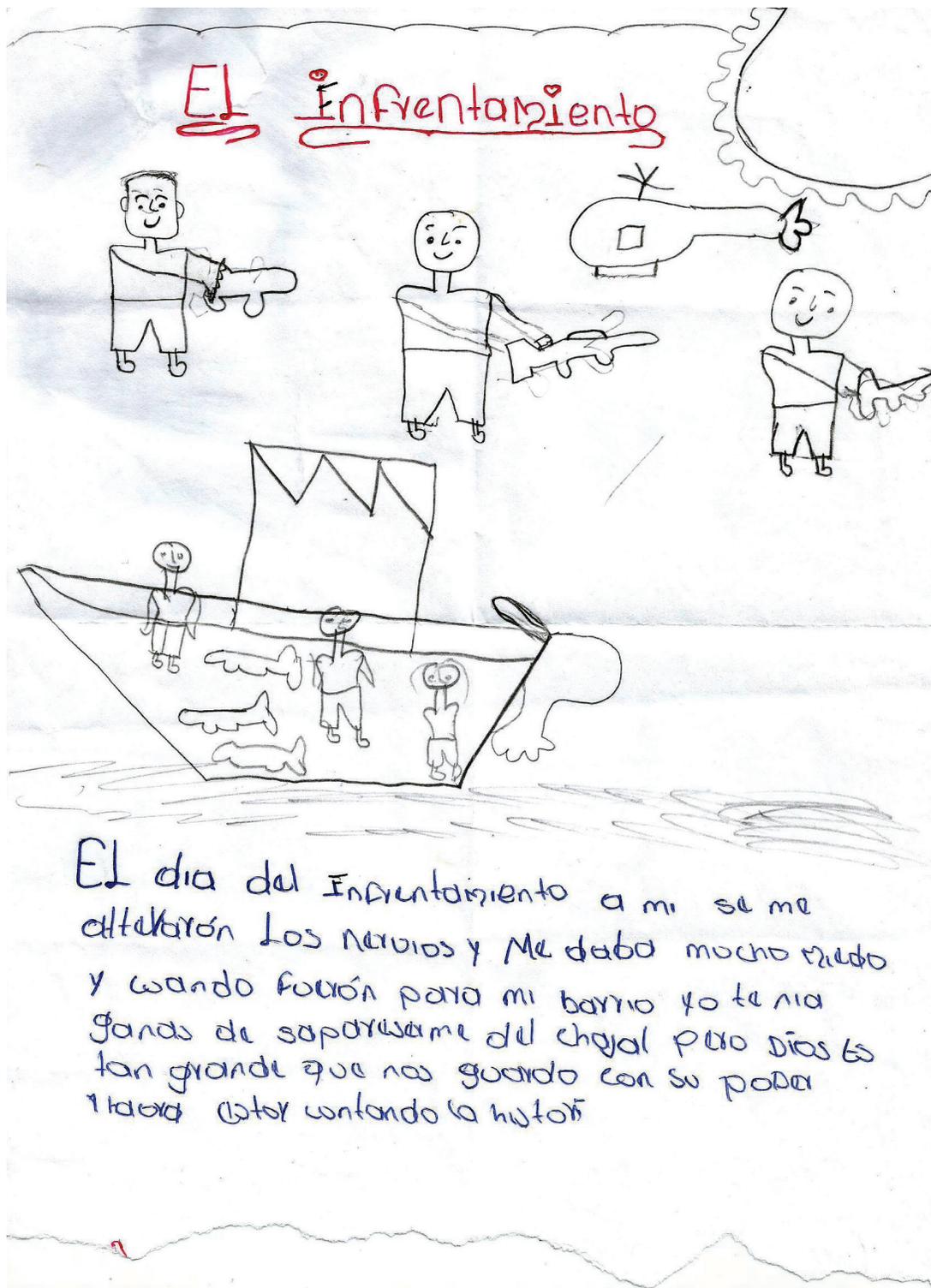


Foto 5. "El enfrentamiento". Dibujo estudiante de Tumaco. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

El proceso de institucionalización de la etnoeducación surge a mediados de la década del ochenta del siglo XX, cuando las experiencias educativas comunitarias empiezan a adquirir el nombre de etnoeducación, con la aparición del programa de etnoeducación del MEN, el cual contó con representantes de la comunidad palanquera inicialmente, debido a que el programa tenía para ese entonces un enfoque indigenista. Posteriormente, con la promulgación de la Constitución de 1991, la etnoeducación afrocolombiana comenzó su proceso de reconocimiento a nivel nacional, producto de las dinámicas organizativas regionales de líderes y docentes que se venían gestando en años anteriores.

Poco tiempo después de promulgada la Ley 70 de 1993, y mientras las organizaciones focalizaban sus esfuerzos en las dinámicas relacionadas con los territorios colectivos, en las regiones y ciudades, grupos de docentes y líderes continuaban un proceso organizativo paralelo por la educación con pertinencia. Parte del conjunto de reivindicaciones del Movimiento Social Afrocolombiano, ya incluía la etnoeducación como un proyecto político, aspecto que se vería reflejado en el capítulo VI de la ley 70, cuando por primera vez se nombra la Etnoeducación en un texto jurídico, antes de materializarse en política de Estado, y cuyo artículo 42 determinaría que “El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades.” Posteriormente, la Ley 115 de 1994 sostendría la definición de la etnoeducación como un proceso anclado en la cultura propia¹

Así como la defensa del territorio colectivo sirvió de sustento integrador de las organizaciones negras, la consolidación de un proyecto educativo pertinente desde el punto de vista contextual, cultural y político fue otro de los puntos incluidos en la agenda política que cohesionó las distintas expresiones organizativas regionales. Además del sentido de la etnoeducación planteado para las comunidades indígenas, la etnoeducación afrocolombiana se abría hacia dos caminos. Por un lado, la introducción de un discurso en el que la educación implicaba el principio de autonomía en los procesos pedagógicos y curriculares en los territorios colectivos (etnoeducación) y por otro lado, un modelo pedagógico y curricular de inclusión educativa desde la perspectiva de conocimiento de la afrocolombianidad en el sistema escolar del país (Cátedra de Estudios Afrocolombianos), con el fin de incidir en la conciencia de los sujetos afrocolombianos, como de la población no afrocolombiana.

De modo singular, a comienzos de los noventa podemos considerar la emergencia de un movimiento pedagógico afrocolombiano con alcances nacionales que reivindicaba la relación entre educación y etnicidad, focalizando los procesos culturales, territoriales e identitarios como parte sustantiva del quehacer educativo, contrario al modelo de homogenización cultural promovido por el sistema educativo nacional. Este proceso se llevó a cabo por grupos de maestros de las diferentes zonas de comunidades negras y de colectivos urbanos. A través de una serie de eventos que incluía seminarios, talleres, conversatorios y otras estrategias de encuentro, diálogo y concertación entre los líderes afrocolombianos y afrocolombianas y el MEN, la etnoeducación afrocolombiana iniciaba su camino de institucionalización.

¹ “La Etnoeducación es aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Ley 115 de 1994).

El primer congreso pedagógico de comunidades negras organizado por iniciativa de los maestros, se realizó en Tumaco en diciembre de 1992. Este evento, que contó con la participación de experiencias educativas de la mayoría de las poblaciones afrocolombianas, sirvió para ahondar en las discusiones sobre el concepto de etnoeducación pensado desde la perspectiva de la cultura negra. El congreso fue además continuación de los debates, sobre el quehacer etnoeducativo iniciado con la movilización de las comunidades negras en torno a la reglamentación del Artículo Transitorio 55 de la Constitución (García 2000: 49-50).

De acuerdo a lo planteado por García Rincón, el inicio de los noventa dio paso a la conformación de un movimiento pedagógico afrocolombiano regional por iniciativa propia de líderes cuando el proceso de promulgación de la ley 70 estaba en pleno apogeo por ser reconocida como ley nacional. Este planteamiento pone en evidencia que dentro de la agenda de las organizaciones negras, la necesidad de un modelo educativo acorde a las realidades de las poblaciones se venía proponiendo desde las regiones. Lo expuesto por García Rincón, coincide con lo que García Anaya, afirmara al respecto.

La bandera la recogió el Chocó y en 1989 se organizó en Quibdó el Primer Encuentro Nacional de Educación Afrocolombiana, con notable participación de religiosos y educadores de distintas orillas de Colombia, todos interesados, todos ávidos de propuestas. El desarrollo de algunas iniciativas en este campo condujo al Quinto EPA (Equipos de Pastoral Afrocolombiana), celebrado en Quibdó en junio de 1991. Este evento internacional tuvo como tema central la Educación, y reunió a educadores y agentes de pastoral afroamericanos, o que trabajaban entre afroamericanos, y permitió valiosos aportes críticos y teóricos a la construcción del concepto de Etnoeducación, término que no existía hasta ese momento (García Anaya 2005:6).

En ese sentido, tanto en el Pacífico colombiano como en el Cauca y San Basilio de Palenque, hombres y mujeres afrocolombianos se organizaron desde sus territorios con el fin de agenciar las demandas por la etnoeducación con el Ministerio de Educación Nacional, de tal modo que este proyecto, si bien es cierto, surgido del proceso político amplio del Movimiento Social Afrocolombiano de los años noventa, empezaba a tener su propia trayectoria política fundamentado en la educación como campo de acción político en un universo clave en el proceso de fortalecimiento de la identidad cultural.

Se podría decir, que a partir de 1991 se amplía la base del Movimiento Social en la medida que las reflexiones dejan de ser privilegio de los círculos académicos y se trasladan a las poblaciones más alejadas de los centros urbanos (ríos, veredas, etc.); así mismo; dejan de ser foros universitarios para constituirse en espacios de reflexión en los barrios populares. Se trata de los debates que dieron origen al Artículo Transitorio 55 de la Constitución política y dos años más tarde a la Ley 70 de 1993. A partir de allí, la Territorialidad y la Etnoeducación fueron los dos grandes temas que ocuparon la atención de las comunidades afrocolombianas de base (García 2000: 48-49).

De este modo, los eventos estuvieron orientados a discutir el tema de la educación y su papel respecto a las comunidades negras, tomando así la etnoeducación una dinámica “propia” encabezada por colectivos de maestros de las diferentes regiones, pero ahora con la participación del MEN, con lo cual se daba inicio al proceso de institucionalización

de la etnoeducación afrocolombiana a nivel nacional. Es decir, el movimiento pedagógico afrocolombiano entraba a ser un sujeto concreto de la movilización social afrocolombiana teniendo la educación como su campo de lucha.²

Como parte de los logros obtenidos por los colectivos de docentes y líderes hombres y mujeres en su lucha por la etnoeducación, se creó la Comisión Pedagógica Afrocolombiana -CPA-, la cual sería el interlocutor que representaba a las regiones afrocolombianas frente al MEN.

Con el Decreto 2249 del 22 de diciembre de 1995 fue creada la Comisión Pedagógica de Comunidades (CNP), para asesorar al Ministerio de Educación Nacional en lo referido a programas, planes y proyectos educativos para estas poblaciones. En la década de los años noventa se suscitaban episodios importantes en el proceso, fue así como el MEN inició su proceso de reconocimiento de las experiencias de educación propia de las comunidades afro y de sus proyectos etnoeducativos. Es a partir de ese momento que se institucionaliza este término (Castillo, García y Caicedo 2015:26).

De esta manera, la creación de la CPA, se constituyó en uno de los logros más significativos del proceso político organizativo afrocolombiano por la educación, llevando a la concreción parte del articulado consagrado en la ley 70 de 1993. Esta conquista dio como resultado la promulgación en 1998 del decreto 1122 de 1998 para la implementación obligatoria de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas públicas y privadas del país. Un decreto que abría otra ruta de visibilización de la historia y la cultura afrocolombiana en el sistema educativo nacional, cuyo propósito buscaba que docentes de Colombia conocieran y valoraran los aportes de estas poblaciones al desarrollo integral del país, como un medio para combatir el racismo, la estereotipia y la invisibilidad presentes en el aparato educativo. Para ello, se construyeron los lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos -CEA- en el 2004 con la participación de intelectuales afrocolombianos e investigadores del tema, buscando con ello, tener un marco de referencia de cómo implementarla.

Finalmente, se podría decir que el último logro jurídico de este proceso de movilización en torno a la educación fue el concurso docente para etnoeducadores³, con lo cual se cerró una historia de lucha y conquista en el campo de las políticas públicas etnoeducativas, dando fin a una trayectoria organizativa en pro de la educación y su articulación con la afrocolombianidad.

En síntesis, la etnoeducación como política pública, tomaría una doble ruta. Por un lado, la de la autonomía educativa en los territorios colectivos de comunidades negras, y por otro, como modelo de escolarización intercultural, para contextos urbanos donde la población negra se constituye en minoría (García 2000; Garcés 2008; Caicedo y Castillo 2008) que se expresa en etnoeducación y CEA respectivamente.

Para el caso del suroccidente colombiano contamos con un acumulado importante de experiencias y proyectos Etnoeducadores, que de manera resumida presentamos a continuación:

² Los eventos realizados con convocatoria del MEN, fueron en su orden: Primer Seminario-Taller Nacional de Etnoeducación en Comunidades Afrocolombianas en Cartagena, 1993. Segundo Seminario-Taller Nacional de Etnoeducación en Comunidades Afrocolombianas Guapi, Cauca, 1994. Tercer Seminario-Taller Nacional de Etnoeducación en Comunidades Afrocolombianas Chinauta, Cundinamarca, 1997 (Castillo, García y Caicedo 2015).

³ El concurso docente afrocolombiano fue una de las conquistas del movimiento social afro a través de la Comisión Pedagógica, mediante el cual se logró certificar la presencia de docentes etnoeducadores en el sistema educativo colombiano, cuyo objetivo es introducir aspectos de la afrocolombianidad en la formación de los estudiantes.

Nombre	Objetivos	Ubicación
Proyecto Etnoeducativo Afronariñense (Pretan)	Crear un sistema educativo propio, autónomo, donde se reconozca, se valore, se respete y se permita el libre desarrollo de su identidad cultural	Mesa Departamental Etnoeducación Afrocolombiana de Nariño
Alternativa pedagógica para recuperar las tradiciones en nuestros territorios	Recuperar y reconocer tradiciones culturales.	Institución Educativa Manuel de Valverde Municipio de Guapi, Cauca
Construcción del documento PEC para la zona sur de El Tambo	Visibilizar los aportes de las comunidades afro en la construcción de la sociedad	<i>Institución Educativa Quilcacé y Pueblo Nuevo Ciprés</i> Municipio de El Tambo, Cauca
Voces, Rostros, Rastros y Chichaboyos	Recuperar y reconocer tradiciones culturales.	<i>Institución Educativa Dos Ríos</i> Municipio El Patía, Cauca
Colección etnoeducativa Nuestro Caminandar	Generar en niños, niñas y jóvenes el interés por indagar por sus raíces en sus comunidades con sus mayores	Asociación Juntos para el Progreso (Junpro) Municipio de Guapi, Cauca
Asociación Casita de Niños, una experiencia educativa comunitaria	Fortalecer la identidad etnocultural de los niños, a través del conocimiento de sus raíces, y reconocer los valores de su comunidad y otras	Municipio de Buenos Aires y Villa Rica, comunidades de San Nicolás, La Balsa y Quinamayó, Departamento del Cauca
Etnobachillerato. Red de Consejos Comunitarios de Comunidades Negras (Recompas)	Empoderar a las comunidades negras del Pacífico sur en los procesos de educación propia, visibilidad y en detener la exclusión dada en el modelo educativo vigente en el país. Resignificación de saberes y valores ancestrales en los territorios para construir un sistema educativo intercultural	Consejos Comunitarios Tablón Dulce y Tablón Salado, Imbilpi del Carmen y el Consejo Comunitario Las Varas, Departamento de Nariño
Resignificando la Etnoeducación en el departamento del Cauca	Promover proyectos etnoeducativos en para recuperar los saberes, conocimientos ancestrales desde las lógicas de sus comunidades afrocaucanas.	Mesa Departamental Afrocaucana Departamento del Cauca
Proyectos educativos comunitarios en la Escuela Normal Superior María Inmaculada de Barbacoas	Promover el respeto de las diferencias y la dignidad humana, fortalecer competencias pedagógicas investigativas etnoeducativas y de atención a poblaciones para aportar al desarrollo sociocultural de la región	Escuela Normal Superior María Inmaculada de Barbacoas Departamento de Nariño
Prácticas tradicionales en la Institución Educativa Agropecuaria Río Sanquianga	Fortalecer los valores étnicos, la cosmovisión afro e indígena, el medio ambiente, la investigación y la producción agropecuaria todo en el marco de los nuevos retos que demanda la actualidad	Institución Educativa Agropecuaria Río Sanquianga, Municipio de Olaya Herrera, vereda la Herradura, Departamento de Nariño

Tabla 1. Experiencias Etnoeducadoras Significativas en Cauca y Nariño. Elaboración propia

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.

(Sofonías Yacup, 1934:21)

Sofonías Yacup Caicedo (1894 - 1947) abogado guapireño egresado de la Universidad Libre de Bogotá. Tuvo la grata oportunidad de ser diputado de Cauca, Chocó, Nariño y Valle del Cauca. Produjo una serie de crónicas sobre la situación de los pueblos de la costa pacífica colombiana, que reunió bajo el título "Litoral Recondito" publicado en una única edición en 1934.



Foto 6. "Camino a la escuela". Dibujo estudiante Tumaco. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

2. La Etnoeducación Afrocolombiana ante la crisis humanitaria del siglo XXI

Como lo hemos visto, la etnoeducación afrocolombiana surgió en un contexto de movilización política anterior al estado multicultural en Colombia y recorrió un camino de institucionalización de un proyecto que tuvo en el paradigma jurídico del reconocimiento a la diversidad sus condiciones de posibilidad. Entre finales de la década del ochenta y finales de los noventa, cuando el concepto empieza a ser nombrado, la situación de las comunidades negras era diferente a la que conocemos hoy. Este aspecto es fundamental para comprender los orígenes y los cambios que tuvo la etnoeducación como proyecto comunitario y sus desplazamientos posteriores.

Quizás, el aspecto que más ha incidido para que la etnoeducación afrocolombiana haya cambiado su rumbo original tenga que ver con la transformación radical del mapa demográfico de la afrocolombianidad, pues las constantes movilizaciones de estas poblaciones de las zonas rurales a las ciudades, no sólo ha alterado el mapa étnico, sino que ha tenido una incidencia nefasta en los procesos organizativos y educativos. Dos grandes fenómenos están asociados a este hecho. De un lado, las migraciones iniciales que se acrecentaron en los años noventa y de otro lado, el desplazamiento forzado, producto del conflicto armado interno que se concentró en los territorios colectivos de comunidades negras definidos en la ley 70 de 1993. Este último fenómeno ha sido el que mayor efecto negativo ha causado en la vida organizativa y comunitaria de las poblaciones.

El desplazamiento forzado ha sido una de las causas primordiales en el debilitamiento del movimiento social y sus expresiones locales, debido a que muchos líderes, docentes y militantes se han visto abocados a abandonar sus territorios producto de amenazas. La presencia del conflicto armado, sumado a las divisiones del proceso organizativo afrocolombiano, la cooptación de líderes y algunos enfrentamientos internos, han conspirado, no solo en contra del proyecto colectivo amplio, sino también en las posibilidades reales de la etnoeducación, que cada vez se concentra en las ciudades y se aleja más de los territorios para los cuales surgió inicialmente.

Este nuevo panorama ha conllevado a que la etnoeducación deba replantearse sus apuestas pedagógicas y políticas. Con una población afrocolombiana que cada vez se ve obligada a desplazarse a las ciudades, las posibilidades de los proyectos educativos comunitarios se han debilitado significativamente. Esto no quiere decir que la etnoeducación haya sido un proyecto que se llevó a cabo completamente antes de la introducción sistemática del conflicto armado en las zonas de comunidades negras, lo que se quiere indicar es que en esta nueva coyuntura, la etnoeducación se ha visto limitada y las poblaciones afros recurren a la escuela bajo los parámetros oficiales, aun con altos niveles de deserción escolar debido a los estragos de la guerra.

2.1. La situación de derechos humanos de las comunidades negras en el Suroccidente Colombiano

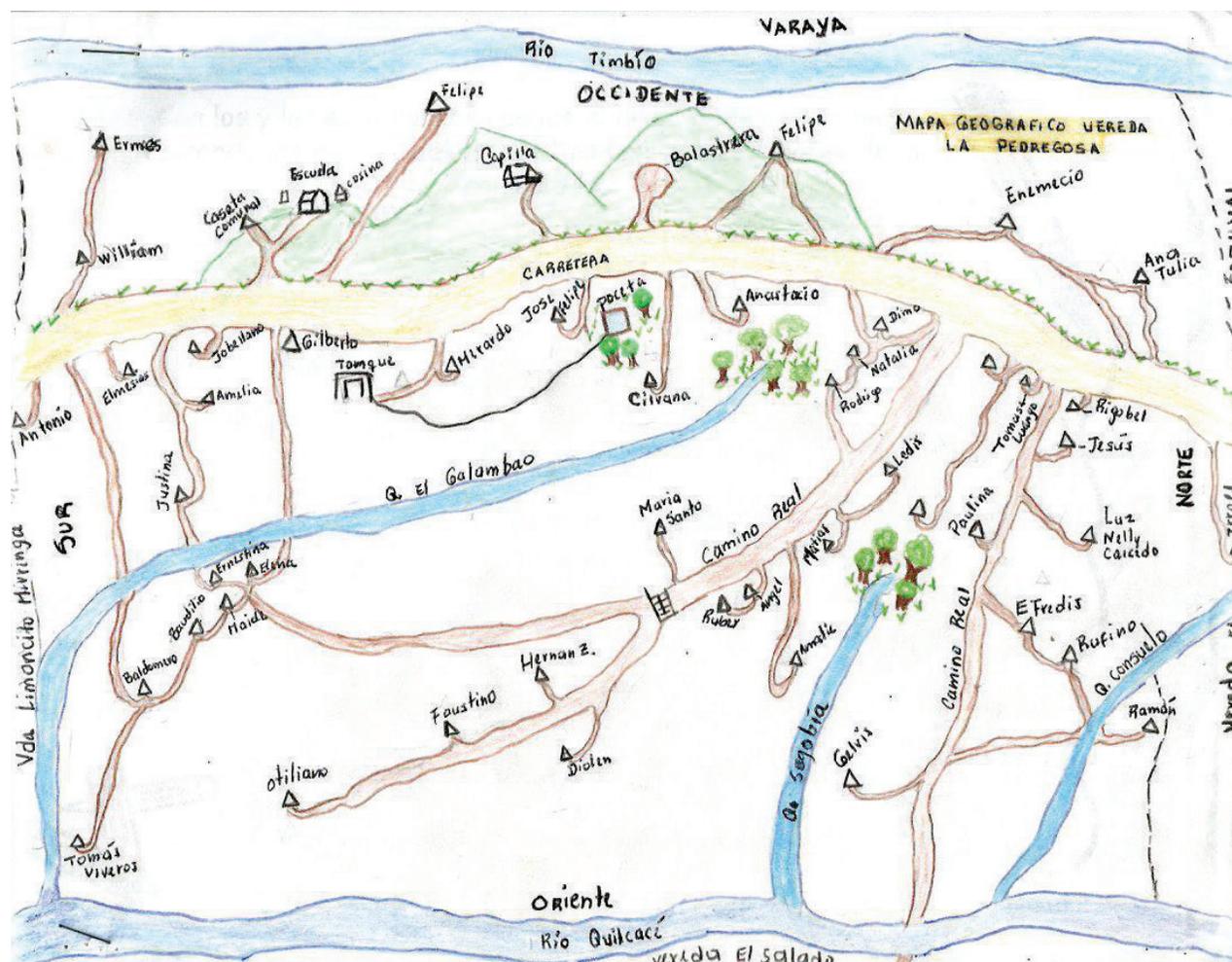


Foto 7. "Camino a la escuela". Dibujo estudiante El Tambo. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

La situación de conflicto armado en Cauca y Nariño es alarmante. Los estudios realizados por entidades oficiales No Gubernamentales y Centros de Investigación sobre el tema, reflejan una situación de vulnerabilidad pasmosa, donde la población infantil, las mujeres y los jóvenes son las más afectadas. Si bien es cierto entre el 2013 y 2014 las cifras de desplazamiento bajaron, este sigue siendo un fenómeno de alta magnitud que afecta la vida de las comunidades. Según datos del informe de desplazamiento forzado y crisis humanitaria (2013-2014) de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas -UARIV-, los departamentos de Cauca y Nariño estuvieron entre los cuatro principales expulsores hacia los municipios de Medellín, Buenaventura y Tumaco, sumado a zonas históricas de conflicto armado como El Tambo y Argelia en el Cauca. En el caso específico de la población afrocolombiana, el Ministerio de Gobierno en el 2012 señalaba que:

(...) la población afrocolombiana es golpeada con mayor fuerza por el desplazamiento forzado: mientras que este grupo pesa el 76% entre la población étnica del país, entre los desplazados representa el 94%. Esta gran afectación está dada por la vulnerabilidad a la que históricamente ha estado expuesta la mayoría de esta población, sumado a

su ubicación en áreas alejadas de los centros económicos e institucionales, situación que ha limitado su acceso a la oferta estatal y los ha vuelto objetivo de los grupos violentos, quienes han visto en las tierras de estas comunidades el escenario para expandir sus actividades ilícitas (Min Gobierno 2012:26).

Este fenómeno obedece al hecho de que gran parte del conflicto armado de las últimas dos décadas se ha concentrado en los antiguos territorios colectivos. “El conflicto que afecta a la mayor parte de los municipios del Pacífico colombiano se exacerbó después de 1993, paradójicamente con la promulgación de la Ley 70 y las primeras titulaciones colectivas en el Chocó” (PNUD 2011:57), aspecto que marca un proceso de contrarreforma agraria, debido al despojo sistemático a través de medios violentos y legales de las tierras tituladas a las comunidades negras.

Chocó es el departamento que alberga un mayor número de títulos colectivos, ya sea en consejos comunitarios mayores o individuales, con 57 de 162 (35,2%), le sigue en importancia Nariño con 25,3% de los títulos (41) y el 20,8% de las hectáreas tituladas. Valle del Cauca ocupa el tercer lugar con 20,4% del número de títulos expedidos, la mayoría en Buenaventura; sin embargo, las hectáreas tituladas solo alcanzan el 6,6%, siendo superado por el Cauca, que solo tiene el 10,5% de títulos expedidos, pero con el 11% del total de hectáreas adjudicadas (PNUD 2011:6).

Departamentos como el Chocó, Cauca y Nariño, han sufrido los estragos de la guerra debido a la incursión de grupos armados, bandas criminales y el auge del narcotráfico. Los impactos generados por la introducción del conflicto armado han causado daños irreparables que se evidencian en la desestructuración de las unidades familiares, la pérdida de la tierra, la pobreza y la presencia de grandes sectores de las comunidades en las dinámicas asociadas al conflicto y el narcotráfico. En ese sentido, las conclusiones del informe de Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas de 2012-2013 sobre situación de desplazamiento es contundente al respecto.

La región Pacífico es la que más ha sufrido este hecho victimizante. En esta zona destacan los municipios de Buenaventura, Tumaco, Quibdó y algunos municipios de la costa Pacífica del departamento de Cauca, como Timbiquí y Guapí. Esta situación es causada por la pugna entre los GAOML y los GAI¹ por el control de las rentas ilícitas que derivan de algunos “factores subyacentes y vinculados”, como son los cultivos ilícitos y las rutas del narcotráfico. Las comunidades étnicas son principalmente afectadas por el desplazamiento forzado. Una de las zonas con mayor afectación a comunidades indígenas y negras es la zona conformada por los departamentos del Pacífico (Nariño, Cauca y Chocó), la zona del Bajo Cauca Antioqueño y Urabá (UARIV 2013: 45).

Particularmente, las poblaciones negras del suroccidente colombiano vienen soportando las terribles circunstancias de vivir en territorios donde la concentración del conflicto es una amenaza palpable para sus procesos comunitarios, lo cual ha afectado más los procesos organizativos. “Para el año 2007, el Informe de Desarrollo Humano del pnud registró el desplazamiento forzado de 43.630 afrocolombianos y de 20.542 en el 2010” (GHM 2013:279), cifras que se han acrecentado en los últimos años debido al recrudecimiento del conflicto armado en las zonas de comunidades negras.

Estos hechos llevaron a que la Corte Constitucional se pronunciara al respecto en el 2009 a través del auto 005, al identificar tres factores transversales que afectan sobremanera a las poblaciones afrocolombianas sometidas a desplazamiento forzado, a saber: la exclusión

¹ Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley y Grupos Armados Ilegales respectivamente

histórica y estructural, el desplazamiento por la introducción de proyectos relacionados con la minería y cultivos ilícitos y la falta de protección institucional a los territorios colectivos. Según el Observatorio de Discriminación Racial de la Universidad de Los Andes:

En el mismo pronunciamiento, la Corte Constitucional afirmó que el impacto de la migración forzada sobre la población afrocolombiana tiende a afectarla de manera desproporcionada. Según la Corte, la población desplazada afrocolombiana corre algunos riesgos particulares que contribuyen a aumentar la situación de discriminación y exclusión de este grupo poblacional como efecto del desplazamiento, entre ellos la vulneración a sus derechos territoriales colectivos, la destrucción de su estructura social y cultural, y el debilitamiento de sus organizaciones (Rodríguez *et.al*, s.f: 19).

Este auto evidencia que la población afrocolombiana debe sobrevivir a una triple condición de vulnerabilidad, asociada al olvido histórico hacia sus habitantes y sus territorios, en los cuales los índices relacionados con la marginalidad sobrepasan al resto de la población, así como la transformación radial de sus rasgos comunitarios debido a la incursión de megaproyectos de toda índole, legales e ilegales que derivan en la pérdida de la tierra y por último, la falta de garantías institucionales para la protección de los derechos adquiridos por estas comunidades después de la promulgación de la ley 70 de 1993.

Esta situación, no obstante el pronunciamiento de la Corte Constitucional a través del Auto 005, no ha resuelto los problemas que afectan a las poblaciones afrocolombianas. Como lo confirma el Observatorio de Discriminación Racial de la Universidad de Los Andes, el informe presentado por el gobierno sobre lo sancionado deja como saldo el incumplimiento por parte del Estado, lo que de hecho originó un nuevo Auto de seguimiento en 2014 – 073 que ratifica las órdenes dadas en el 005.

Como lo han demostrado algunos estudios, la situación de crisis humanitaria de las poblaciones afrocolombianas a causa del conflicto se manifiesta con mayor agudeza en territorios del sur occidente colombiano. En el año 2013, la Consultoría para los derechos Humanos y el Desplazamiento -CODHES- señaló que de los 15 municipios con mayor recepción de población negra en 2012, ocho (8) se encuentran en la región suroccidental. Encabezan la tabla de recepción de desplazados el Valle del Cauca, con los municipios de Cali y Buenaventura; en Cauca los municipios de Morales, Popayán y Suarez; y en el caso de Nariño, los municipios Pasto y Ricaurte. Respecto a este hecho, sobresale que muchas veces estas poblaciones son sujeto de discriminación racial, sobre todo en contextos donde su presencia es minoritaria o escasa. En este orden de ideas:

El Estado colombiano es consciente que la pertenencia a un colectivo étnico aumenta considerablemente la vulnerabilidad. El riesgo que tienen de ser discriminadas por su condición étnica es mayor en los municipios de recepción, ya sea por sus características raciales, culturales o por su lenguaje, dificultándoles el acceso a servicios públicos, vivienda y puestos de trabajo (MPS 2007).

Bajo estas circunstancias estas comunidades viven en una situación de crisis humanitaria donde los códigos de la guerra se han apoderado de la vida social y cultural, afectando las dinámicas y prácticas de socialización de niñas, niños, jóvenes y adolescentes y la incursión de la población en el conflicto, generando crisis sociales con influencias negativas como la del Pacífico. De este modo asistimos a un comienzo de siglo XXI caracterizado por la agudización del conflicto, donde los grupos poblacionales que históricamente han carecido de los derechos y los beneficios sociales cargan ahora otro drama como lo es el

desplazamiento y el desarraigo de sus territorios, generando la profundización de la pobreza y la presencia masiva en ciudades donde deben enfrentar problemas como la discriminación racial, el estigma que produce la condición de desplazado y la falta de derechos básicos.

De esta manera, la guerra en cuanto fenómeno estructural en Colombia ha afectado a las poblaciones más vulnerables como son las poblaciones afrocolombianas, quienes cargan con el peso histórico de la marginalidad y el racismo y los estragos contemporáneos del conflicto. Desde la titulación colectiva las y los afrocolombianos, los territorios de las comunidades negras se han visto amenazados, por lo que su realidad en vez de haber mejorado, ha empeorado debido a que el Estado avanzó en la tarea de la titulación pero sin las mínimas garantías para conservarlos.

Este hecho no solo ha dejado estragos en los procesos organizativos y las dinámicas comunitarias, sino que escenarios como la escuela se han visto afectados al formar parte de los espacios de control de los grupos al margen de la ley. Es decir, los niños, niñas y jóvenes son la población más frágil en esta larga historia de destierro y despojo, convirtiéndose en actores obligados y prematuros de un conflicto que ellos y ellas no eligieron, pero al que se ven involucrados directa o indirectamente.

2.2. Niñez, Juventud y Etnoeducación Afrocolombiana

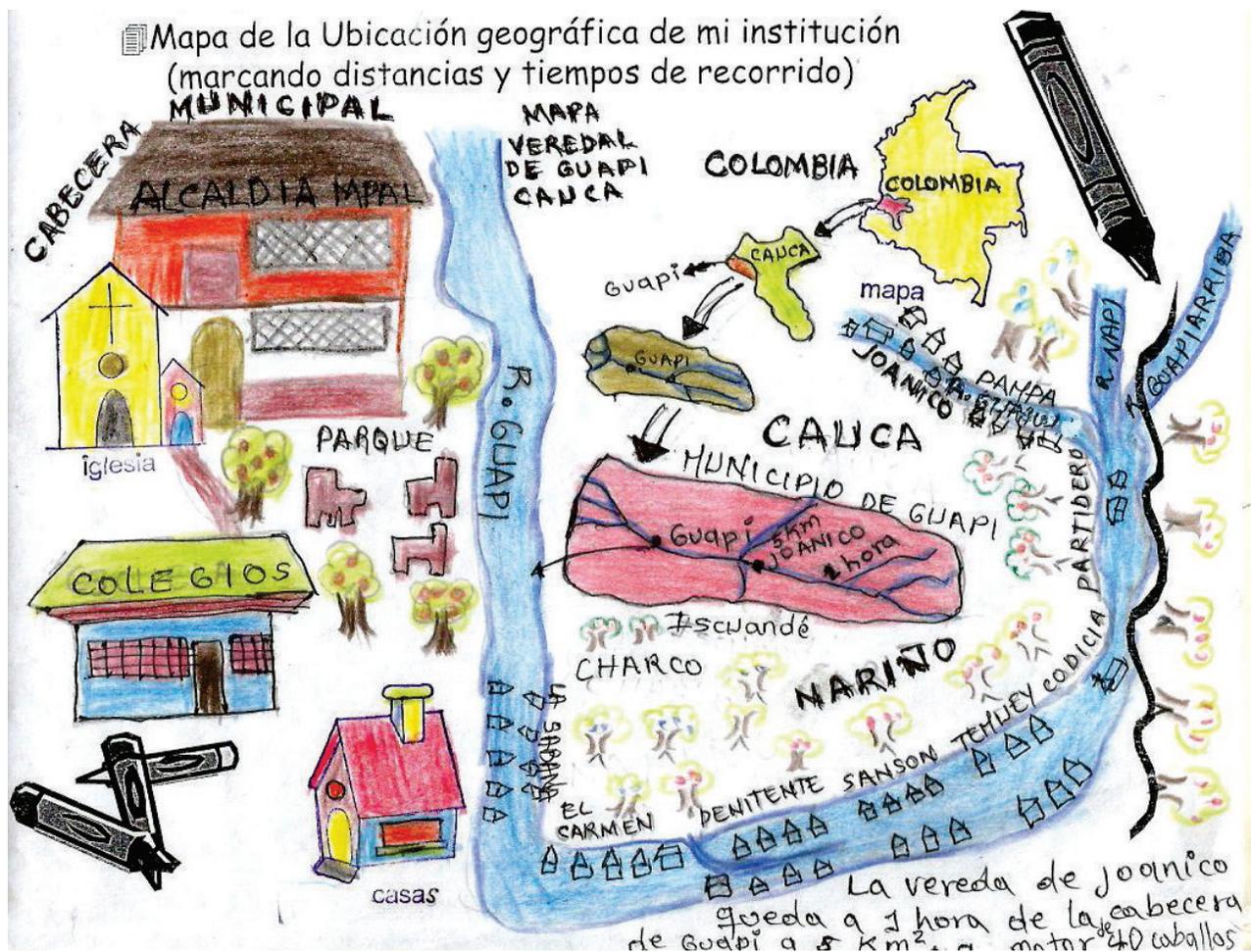


Foto 8. Mapa parlante Guapi. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

Es indudable que las mayores víctimas del conflicto armado son los niños, niñas y jóvenes, máxime cuando estos portan una condición racial sometida a discriminación y más aún cuando provienen de regiones olvidadas y en condición de desplazamiento. Estas circunstancias vuelven complejo el tema de la niñez afrodescendiente en el país, particularmente en lo relacionado con el tema educativo, pues no es un secreto que el Estado colombiano no garantiza condiciones dignas para el acceso de esta población al sistema educativo y mucho menos en zonas de guerra, donde las cifras de acceso y permanencia en la escuela tienden a descender. Sumado a esto están los factores internos como la corrupción y la falta de legitimidad de las administraciones locales que coadyuvan a que los derechos no se le garanticen a la población, lo que indudablemente complejiza el panorama.

Como lo afirma la Defensoría del Pueblo (2014), las cifras que revelen la situación real de la primera infancia y la juventud en Colombia son escasas, pues ni organismos No Gubernamentales, ni esferas académicas se han interesado en el tema, más allá de algunos estudios en los últimos años donde el enfoque diferencial ha tomado alguna relevancia.

En Colombia cerca de 20.000 niños, niñas y adolescentes forman parte de grupos armados ilegales y bandas criminales, y no menos de 100.000 están vinculados a una o más fracciones de la economía ilegal, que controlan de forma directa grupos armados y bandas criminales. Factores asociados a la pobreza estructural como la falta de apoyo técnico a las unidades productivas, la falta de empleo y el poco acceso al sistema educativo, conllevan a que las pocas alternativas para la población joven sean los grupos armados y la delincuencia común.

Particularmente la niñez indígena y afrocolombiana por razones de su condición étnica, expresiones culturales, condiciones geográficas y otras particularidades de sus comunidades, es más sensible al reclutamiento y utilización por parte de los grupos armados que transgreden además la protección de los territorios étnicos utilizándolos como escenarios de guerra (Defensoría del Pueblo 2014:120).

De acuerdo con los reportes de la investigación de Springer, en la región Pacífica este fenómeno se incrementó en (213%) durante el período 2010-2011. Los casos más preocupantes “son Buenaventura (257%), Quibdó, Popayán y Tumaco. En el departamento del Valle se identificaron 15 municipios afectados, de los cuales 6 se encuentran en situación de alto riesgo, 5 en riesgo, 1 altamente vulnerable y 3 vulnerables” (2012). En este departamento la afectación se concentra en las llanuras costeras del Pacífico y el Valle del Cauca.

La compleja dinámica de la guerra en los territorios de comunidades negras no solo ha debilitado los procesos comunitarios como ya le hemos indicado, sino que ha puesto en riesgo el futuro de estas zonas, pues su población infantil y su juventud se ven envueltos en un mar de incertidumbres, producto de un conflicto que no parece tener soluciones inmediatas. De esta manera las futuras generaciones cargan con la guerra y las economías ilegales como su horizonte de futuro. Es evidente que la situación de conflicto armado en regiones con fuerte presencia de población afrocolombiana ha transformado las prácticas de socialización cultural que habían permanecido como un patrón comunitario antes de la llegada de diferentes actores externos.

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: 318).

Tal como lo mostró el informe general del *Grupo de Memoria Histórica*, los relatos de los niños y niñas inmersos en el conflicto dejan profundos estragos en sus estructuras psicológicas debido a la presencia de actores armados que interfieren en sus procesos de socialización. Causas como el consumo de drogas, la participación en la guerra, la prostitución infantil y el desmembramiento de sus valores culturales, constituyen factores de riesgo no solo para el futuro generacional, sino para los territorios que se ven sometido a la expulsión de su población joven hacia las ciudades, donde surge otro fenómeno como es la discriminación étnico racial y la estigmatización a raíz del desplazamiento.

En estas terribles circunstancias, la escuela sigue siendo una de las pocas alternativas que tiene la población joven e infantil para protegerse de la guerra, no sin antes mencionar que en estos territorios los procesos educativos tienen una desventaja muy fuerte frente a las “ventajas comparativas” que produce la economía ilegal, en la cual muchos jóvenes alternan sus actividades educativas con la acciones derivadas de la ilegalidad.

Ahora, es claro, que a pesar de que la escuela es quizás la única alternativa en territorios donde las esperanzas de alcanzar buenas condiciones de vida, al margen de los medios generados por la guerra, los indicadores en materia de nivel educativo no son alentadores, pues 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 menos si se mide su calidad. Un ejemplo de esto son los municipios de la costa nariñense como lo evidencia el estudio de Afroamérica XXI realizado por el CIDSE.

La situación de la educación en los municipios de la costa Pacífica nariñense es bastante precaria aún respecto de la situación media del departamento total. El dato clave está en que para casi todos estos municipios la población que no adquirió ningún nivel educativo –es decir que nunca asistió a una escuela- es mayor que la media departamental. Esta condición de desventaja pone a los municipios de la costa en términos de una fuerte desigualdad en cuanto a la formación educativa de sus habitantes -capital humano- respecto de otras regiones del mismo departamento y la zona andina que se encuentra más urbanizada. Así, mientras la población afrodescendiente en cabeceras del departamento suma un 15,8% sin ningún nivel educativo (16,0% hombres, 15,5% mujeres), en la zona resto, zona donde se encuentra la mayoría de la población de los territorios colectivos de la comunidades campesinas

negras estos niveles superan el 29%. La población no étnica en cambio tiene no sólo niveles menores de población con ningún nivel educativo, sino mayores porcentajes de población con educación media completa, técnica y tecnológica y postsecundaria (profesional, especialización, maestría y doctorado). Francisco Pizarro, La Tola -sobre todo en zona resto-, Magüi y Roberto Payán presentan los porcentajes de primaria incompleta más altos de todas las poblaciones negras de los municipios de la costa nariñense (Afroamérica XXI 2011:90).

Estos datos revelan una situación dramática en cuanto al acceso al sistema educativo y los niveles de escolaridad alcanzados por los habitantes de la costa pacífica nariñense, especialmente, los habitantes de las zonas rurales son los más afectados y por supuesto los niños y niñas que a medida que avanzan en términos de grupos etarios va decreciendo sus niveles de escolaridad, con lo cual se devela una fenómeno estructural de marginalidad que se ha acrecentado con el conflicto.

Si miramos la situación en Cauca y Nariño, el panorama es grave con relación al acceso a la escolaridad de la población, especialmente joven. De acuerdo con los datos censales realizados por el Consejo Noruego para Refugiados (NRC) en “15.998 hogares censados se identificaron 10.174 personas desescolarizadas y 9.982 personas analfabetas. 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” (NRC 2014).

Por su parte, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos -CIDH- anunció en su reporte, respecto a las principales preocupaciones referentes a este sector poblacional, que “10% de los niños y niñas afrodescendientes de 6 a 10 años no tendrían acceso a la educación, lo que equivale a un porcentaje de inasistencia superior en un 27% al de los niños y las niñas mestizos. En la educación básica secundaria los niños y niñas afrodescendientes de 11 a 14 años sufrirían una falta de cobertura del 12%”. Además, el reporte informó que 27% de los afrocolombianos entre 15 y 16 años está por fuera de la educación media.

La población afrocolombiana enfrenta distintos tipos de discriminación en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Una de las principales barreras para el acceso es el incumplimiento de la obligación estatal de garantizar educación secundaria y media primaria para todas las niñas y los niños afrodescendientes del país. Las familias afrocolombianas, incluso las más pobres, deben asumir una alta carga económica para que sus hijas e hijos asistan a la escuela. Cuando no pueden hacerlo, las niñas y los niños deben resignarse a no entrar al sistema educativo.

Ante la falta de recursos públicos que garanticen una infraestructura adecuada, una planta de docentes completa, disponibilidad de materiales educativos adecuados, y acceso a recursos que permitan cerrar la brecha tecnológica, las familias afrocolombianas –aun las más pobres– se han visto obligadas a asumir una responsabilidad que le corresponde principalmente al Estado. Los menores que superan estos obstáculos y logran acceder al sistema educativo se enfrentan a una estructura discriminadora que no respeta su identidad cultural, que no genera incentivos para retener estudiantes y que no se adapta a sus necesidades educativas.

Los datos muestran que las tasas de analfabetismo son más altas en comunidades afrocolombianas que en la población mestiza (Rodríguez, *et.al*, 2008:42).

Igualmente, es alarmante el hecho que la población afrocolombiana padece una tasa de mortalidad infantil que duplica la registrada a escala nacional, y tiene menor acceso a servicios básicos como educación y salud (PNUD 2011). Las estadísticas revelan que, de toda la población afrocolombiana, 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)

Estos indicadores evidencian un patrón de continuidad histórico, incluso desde la promulgación de los derechos constitucionales para las poblaciones afrocolombianas, los cuales no se han transformado radicalmente; por el contrario desde finales del siglo XX, los estudios muestran las precarias condiciones educativas de los y las afrocolombianas respecto a los grupos “no étnicos”.

En 2003, para el país en su conjunto, los resultados de las pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) mostraron que el % de los colegios situados en municipios con población mayoritariamente afrodescendiente se ubicaban en las categorías “inferior” y “muy inferior”. Cabe destacar que el 70% de las opciones de educación media disponibles para los afrodescendientes no responden a los contextos ni a las expectativas de la población (De Roux 2010:15).

Es indudable que la situación de escolaridad de la población afrocolombiana se ha visto afectada por las dinámicas del conflicto, pues no es un secreto que la deserción escolar, la extra edad y demás factores educativos se han agudizado a raíz de la inmersión de las economías ilegales que ocupan a niños, niñas y jóvenes en estas dinámicas. Estas afectaciones se evidencian en las bitácoras elaboradas por los docentes durante el proceso de formación del diplomado.

Infancia y minería

Los niños practican la minería por las condiciones de pobreza, la tentación de tener plata, y un frágil sistema educativo que no motiva o estimula a niños y niñas hacia el estudio. Estos aspectos, facilitan que estos chicos se vinculen a procesos mineros y abandonen la escuela. También influye de modo muy fuerte un mundo adulto con altos niveles de consumo que se va convirtiendo en modelo a seguir por amigos, vecinos y familiares entre otros.

Cuando los niños reciben dinero por estas actividades como los “mandados” lo que hacen es comprar ropa, teléfonos inteligentes último modelo, zapatillas, y en ocasiones viajar a Buenaventura o Cali

Las relaciones con sus profesores son malas porque ya con dinero en el bolsillo, ellos no quieren escuchar consejos ni llamados de atención por parte de sus profesores, y entran en discordia. En ocasiones se dice que “cuando los muchachos tiene plata se les ríen a los profesores en la cara, porque les dicen que ellos en la mina y sin estudio, ganan mucho más que ellos que son tan estudiados”.

El reclutamiento forzado

Es una situación parecida a la esclavización que vivieron nuestros ancestros de descendencia africana y que aún hoy seguimos sintiendo los efectos de este proceso, pues nuestros niños y niñas además de estar en las condiciones de inequidad social a eso se suma el proceso de reclutamiento forzado para vincularlos a una lucha que no es nuestra y que les niega la posibilidad de vivir una niñez, de soñar con ser una persona de bien que contribuya a generar mejores condiciones de vida personal, familiar y de una sociedad. Estos casos se dan en nuestro municipio en el momento que empiezan a llegar personas armadas y exhibiendo su poder. Buscan a los niños inicialmente para hacer “mandados” y poco a poco les permiten manipular y portar armas. Luego viene el momento de convertirlos en informantes de lo que pasa en el pueblo. Como son niños, es fácil conquistarlos con frases bonitas y diciéndoles que van a cambiar su estatus social y que todo el mundo los va a respetar cuando los vean con el uniforme y con armas. Los convencen poco a poco, y si en la casa familiar los tratan mal o los golpean, eso sí que incentiva el interés de los niños por irse a los grupos armados. Les ofrecen sueldos y mejores condiciones de vida, cuando la cosa no va por la buena, los reclutan a la fuerza tomándolos y llevándolos a los campamentos.

Algunos continúan en los grupos por miedo a que los maten a ellos y a sus familiares, otros porque quieren seguir recibiendo dinero, y otros porque quieren llegar a ser comandantes.

Infancias asaltadas

En el corregimiento sucedió algo triste hace dos años. Debido a que hay asentamientos de grupos armados, se presentan muchos casos de asedio y acoso hacia las niñas y las muchachas de la comunidad. A Carlos le pasó eso con uno de esos hombres que andan en la guerrilla. El comenzó a conquistarla y prometerle plata. Ella apenas tenía 12 años y al poco tiempo de estar en amoríos, quedó embarazada. La madre enfurecida por su embarazo, la maltrataba a diario y la insultaba, hasta que una vez decidió prepararle una bebida con hierbas del monte, disque para que abortara. Le dio el bebedizo y la niña empezó a desangrarse y se murió a las pocas horas, en una embarcación camino al hospital de Guapi.

*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 borojó,
la ilusión de una riqueza de todo de 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 laboría,
devuélveme mi campo que yo quiero sembrá*

(“Devuélveme mi campo” Chirimía chochoana Rancho Aparte, 2013)

2.3. La Etnoeducación Afrocolombiana, una alternativa en medio de la guerra



Foto 9. "El enfrentamiento". Dibujo estudiante Tumaco. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

Si bien es cierto, los precarios indicadores educativos que presentan las poblaciones afrocolombianas, agudizadas por la situación de crisis humanitaria que afecta a departamentos como Cauca y Nariño constituye un tremendo problema para el desarrollo social y cultural de estas regiones, es también evidente que la educación sigue siendo una esperanza de futuro en medio de la desesperanza que genera el conflicto armado. No obstante, en estas condiciones es también una verdad que el sistema educativo tradicional no es la mejor alternativa para generar en los jóvenes mejores niveles de escolaridad si no se tiene en cuenta sus necesidades más apremiantes y sus contextos culturales, incluido la situación política donde viven.

En los años noventa la etnoeducación surgió como una propuesta que intentaba responder a la *pedagogía de la ausencia de la afrocolombianidad* en la escuela y a su autonomía educativa, aunque este último fundamento nunca se logró jurídicamente. Sin embargo en el campo pedagógico algunas experiencias han combatido el sistema educativo oficial que a lo largo de casi dos siglos había sumergido a estas poblaciones bajo esquemas de adoctrinamiento

pedagógico donde la negación de la identidad étnica, la falta de reconocimiento y la poca pertenencia territorial coadyuvaron al detrimento de la marginalización de las regiones pobladas por población afrocolombiana.

Sin embargo, cabe decir que la etnoeducación desde los años noventa hasta hoy ha tenido una aplicación parcial, casi marginal en el marco de la políticas educativas, pues los sistemas oficiales en regiones como Cauca y Nariño responden a los cánones tradicionales suscritos al paradigma de un ciudadano abstracto desposeído de cultura en la cual las identidades étnicas han sido subvaloradas.

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*, 2008:45).

La situación de desplazamiento ha llevado a que los miembros de los “territorios afrocolombianos” lleguen a las ciudades, en las cuales se ven enfrentados a dinámicas de discriminación muy fuertes, baja autoestima y problemas de auto reconocimiento, por lo que se hace necesario que los programas educativos busquen combatir los racismos escolares en las ciudades; pero de igual modo, el reto de la etnoeducación es pensarse en condiciones de guerra, pues si bien es cierto muchos salen huyendo del conflicto, otros se quedan en los territorios, lo que puede hacer de la etnoeducación un proyecto que contribuya al fortalecimiento de la identidad étnica y los procesos culturales, aun sabiendo que el ámbito educativo y etnoeducativo es solo una parte del engranaje institucional.

Básicamente tres aspectos son los que se pueden extraer de la etnoeducación como herramienta pedagógica en contextos de guerra y desplazamiento.

1. La etnoeducación puede contribuir a generar procesos de *resiliencia cultural* donde la capacidad creativa de las poblaciones desmembradas por la crisis humanitaria sea el centro de la labor pedagógica. De esta forma, con el principio de la identidad y el autoreconocimiento es posible que las experiencias del dolor producidas en la guerra se transformen en dimensiones subjetivas y colectivas de refundación comunitaria, al menos donde los procesos están más cohesionados.
2. La etnoeducación podría coadyuvar a restablecer los vínculos entre comunidad y escuela rotos desde los inicios del aparato educativo. Al contrario de la subvaloración que la escuela y los docentes han hecho de la comunidad, es posible que en la situación de conflicto la escuela tenga confianza en los líderes, padres de familia y demás actores, pues es evidente que la educación sigue siendo una de las pocas alternativas de jóvenes, niños y niñas frente a la crudeza de la marginalidad, debido a que la escuela no es solo un escenario formador sino también un espacio de refugio contra las adversidades del conflicto armado, el desarraigo familiar y el desmembramiento comunitario.
3. Finalmente, el recurso de la memoria colectiva, del cual la etnoeducación ha defendido como un ámbito de fortalecimiento étnico, es otro principio que debe ser retomado, justamente porque a través de los testimonios de la gente es posible reconstruir no solo

su pasado, sino pensar en que es posible no ver el fracaso y la desesperanza como destino. Y de modo fundamental, para que docentes y miembros de la comunidad tengan bases para no repetir la historia de los procesos.

Somos conscientes de que existen más principios que la etnoeducación como una propuesta con pertinencia étnica y cultural podría aportar a esta nueva y trágica realidad. También sabemos de los límites de un modelo de esta naturaleza, pues indudablemente los problemas que afectan a las comunidades afrocolombianas son de orden estructural e histórico. No obstante, en lo que respecta al lugar de los docentes, líderes y agentes comunitarios, la etnoeducación puede ser una alternativa de horizonte para incidir en la conciencia de las futuras generaciones y sobre todo, para que la desesperanza psíquica no cale en la estructura subjetiva de los pobladores.

Estamos convencidos que el acto pedagógico orientado a crear auto reconocimiento y dignificación es la primera piedra para enfrentar un difícil camino donde las adversidades creadas por el largo y doloroso pasado y la crueldad del trágico presente no sean el rasgo esencial de las poblaciones afrocolombianas de hoy y del futuro.

Desesperanzas

Esa casa está sola
y otras muchas
oscuras, desvencijadas,
fantasmagóricas y trágicas.

La pobreza cae a pedazos
por sus paredes,
de los ojos de las ventanas
salen lluvias de soledades
mirando sin parpadear el horizonte.

Mientras a su alrededor
se esparce inexorablemente
el abandono.

En las noches
se oyen ecos de soledades,
es el corazón de sus dueños
que se quedaron impresos
formando remolinos
de espirales.

Ellos huyeron por la vida
sin mirar las huellas tras su paso
de pueblos que se mueren de tristezas,
de anhelos nunca satisfechos
ni en las ciudades, ni en las calles,
ni en los semáforos.

Escondiendo en sus entrañas
su dignidad maltrecha
alzan las manos al transeúnte,
mientras a mí
se me revienta el alma por los ojos
y la sangre de la patria se desgarras
formando ríos de tristeza,
desolación y muerte.

Y llegan al estuario de la bahía
sin cabeza, sin brazos o sin piernas,
o simplemente una cabeza que no sabe
dónde quedó su cuerpo
mutilado por una sierra inclemente
que ha transmutado su oficio en el tiempo.

Y los otros...
se mueren de tristeza
en las ciudades,
los que alcanzaron a salir con suerte.

Pero ante esta sociedad indiferente
de humillaciones, desprecios
y silencios
me atrevería a pensar
que más de uno
preferiría no haber nacido
o simplemente
estar muerto.

Mary Grueso Romero, poeta, escritora y etnoeducadora guapireña (16 de abril de 1947). Su obra más difundida son sus cuentos de literatura infantil afrocolombiana "La muñeca negra" y "La niña en el espejo". Recientemente publicó su antología personal "Cuando los ancestros llaman".



Foto 10. Sesión diplomado Tumaco. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

3. Bitácora del Diplomado

Durante los últimos cuatro meses del año 2014 un grupo de 115 docentes de Cauca y Nariño llevaron a la práctica una serie de ideas y de intenciones que se habían planteado bajo el nombre Diplomado la Etnoeducación Afrocolombiana como derecho. Fueron 16 intensas semanas en las cuales se realizaron talleres presenciales, jornadas de tutorías y visitas a 27 instituciones y sedes educativas, intercambio con etnoeducadores afrocolombianos, charlas con expertos en educación en emergencia y sesiones de trabajo con las bitácoras pedagógicas y comunitarias.

Un esfuerzo colectivo e institucional en el cual todas y todos pudimos aprender de las experiencias, vivencias y saberes de quienes recorrieron este camino que implicó cinco fines de semanas de presencialidad en cada nodo y un importante número de horas de trabajo no presencial en las instituciones y comunidades de los y las participantes.

Queremos recoger de modo sencillo la ruta recorrida, con los nombres de sus protagonistas. Todos y todas las personas vinculadas a este proceso fueron fundamentales en este resultado que hoy socializamos con el fin de hacer memoria pedagógica para los procesos etnoeducadores venideros.

Objetivos del Diplomado

1. Promover un proceso de formación para docentes de los municipios de El Tambo, Guapi y Tumaco en el campo de la etnoeducación afrocolombiana como un derecho fundamental.
2. Potenciar la experiencia previa de los docentes en el campo de la Etnoeducación hacia la atención de población desescolarizada.
3. Promover la Etnoeducación Afrocolombiana como un modelo educativo flexible pertinente para las poblaciones desescolarizadas.

3.1. El enfoque: Etnoeducación Afrocolombiana y Modelos Flexibles

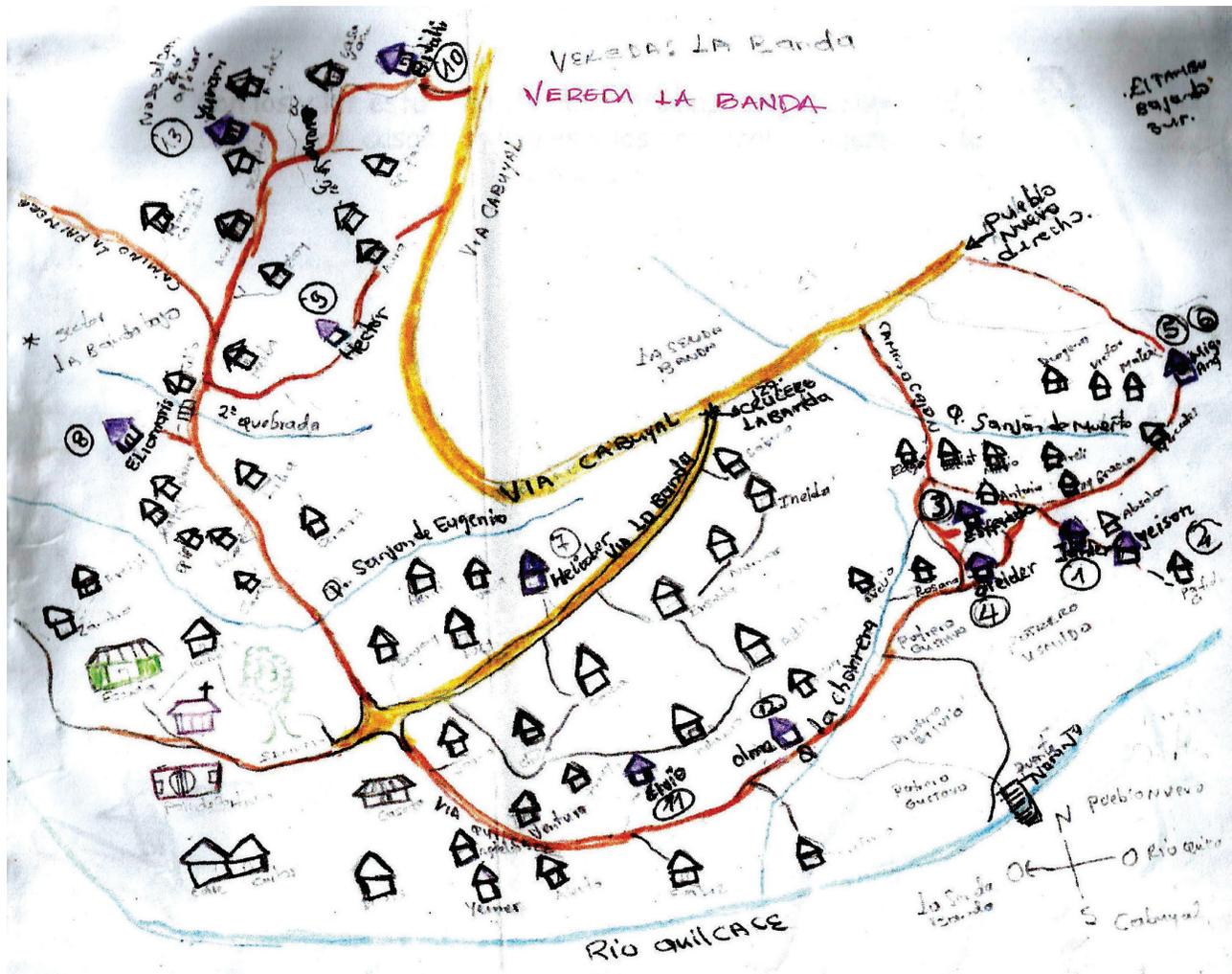


Foto 11. "Camino a la escuela". Mapa realizado por docente de El Tambo. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

Teniendo en cuenta los procesos adelantados en la región en materia etnoeducativa, así como la compleja situación de derechos humanos que enfrentan las comunidades educativas de Tumaco, Guapi y El Tambo, decidimos construir una propuesta formativa que tuviera dos grandes ejes conceptuales. De una parte, el enfoque etnoeducativo en su parte normativa, pedagógica y curricular; y de otra parte, los modelos flexibles como un horizonte en el cual se hace posible la adaptabilidad de los currículos a las necesidades y circunstancias locales.

La Etnoeducación Afrocolombiana

"La educación es un derecho de las personas y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura"

(Constitución Nacional. 1991)

El Estado Colombiano reconoce la diversidad étnica y cultural del país, lo que se traduce en derechos específicos como:

- El Derecho a la protección de las culturas
- Derecho a la autodeterminación de los pueblos
- Derecho al uso y oficialidad de las lenguas - a la enseñanza bilingüe -
- Derecho a la educación en el respeto a la identidad
- El acceso en igualdad de oportunidades a la ciencia, la cultura y la investigación.

La Ley 115 de 1994 en su artículo 68 establece que “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”. Este derecho se ha traducido en la configuración conceptual, política y normativa de la etnoeducación como derecho.

Desde el ámbito internacional, la Ley 21 de 1991, aprobatoria del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo -OIT-, establece que: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados, la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. (art.26). “Los programas y servicios educativos se desarrollarán y aplicarán en cooperación; se asegurará la formación de sus miembros y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas; Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, para lo que se les facilitarán recursos apropiados”. (art.27)

Ahora bien, el reconocimiento jurídico de la etnoeducación afrocolombiana como política de Estado resulta, en buena medida, de lo establecido en el Artículo 42 de la Ley 70 de 1993, el cual determina:

El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades.

Inicialmente, en la Ley 115 de 1994 se establece el reconocimiento de la Etnoeducación como “la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”. En 1995 como resultado de este reconocimiento en materia de política educativa se produce el decreto 804 en el cual se establece que la Etnoeducación hace *“parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos”*.

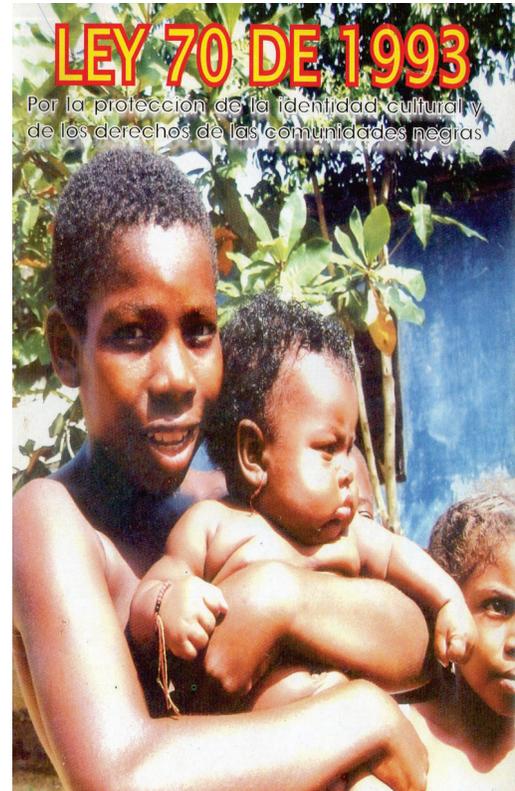


Foto 12. Portada Cartilla sobre Ley 70. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

En su capítulo 3º, el decreto 804 institucionaliza la Etnoeducación, entendida como la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad, que poseen una cultura, una lengua, una tradición y unos fueros propios. Reconoce principios y fines específicos, permite el desarrollo de las lenguas autóctonas, fija criterios para la selección, formación y profesionalización de educadores y orienta el desarrollo administrativo de la educación, con la participación de las comunidades y sus autoridades. Igualmente esta Ley, en consonancia con los lineamientos constitucionales, plantea en términos generales, que uno de los fines de la educación es el desarrollo y comprensión de la cultura nacional y la diversidad étnica como fundamento de la unidad de la nación.

En este sentido podemos aceptar que aunque contamos con un corpus normativo, aun no contamos en el país con mecanismos efectivos para la implementación de este enfoque diferencial que reconoce a las poblaciones afrocolombianas el derecho a una educación consonante con sus culturas, planes de vida y contextos étnico-raciales.

De otra parte el auto 005/09 de 2005 emitido por la Corte Constitucional plantea la urgencia de atender de forma prioritaria las necesidades de las poblaciones afrocolombianas afectadas por el conflicto armado, y víctimas de desplazamiento y vulneración de sus derechos fundamentales. En este marco de derechos humanos, la etnoeducación se inscribe entonces como un enfoque adecuado para atender las necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado con la consecuencia de que su escolaridad queda suspendida o en algunos casos inconclusa.

Resumen normativo etnoeducativo

Norma y año de expedición	Conceptos	Campo de aplicación
Ley 21 de 1991 Convenio 169 OIT	Derecho de los pueblos a decidir el tipo de educación que necesitan para sus planes de vida	Todos los países que firmaron el convenio y lo ratifican, incluida Colombia
Ley 70 de Comunidades Negras 1993	La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda su vida social y cultural	Territorios de comunidades negras y sus instituciones educativas
Ley General de Educación 115 de 1994	La <i>etnoeducación</i> es la que se ofrece a los grupos étnicos	Entidades territoriales con presencia étnica
Decreto 804 de Etnoeducación 1995	La <i>etnoeducación</i> es un proceso social, permanente, comunitario, intercultural, flexibles y de participación comunitaria	Toda entidad territorial con presencia de comunidades y grupos étnicos
Decreto 2245 de 1995 Creación de la Comisión Pedagógica Nacional	El Ministro de Educación Nacional crea una Comisión Pedagógica, que asesore la política de <i>etnoeducación</i> para las comunidades negras, con representantes de tales comunidades	El Ministerio de Educación Nacional y sus programas educativos dirigidos a comunidades negras, palenqueras, raizales y afrocolombianas

Continuación Resumen normativo etnoeducativo

Norma y año de expedición	Conceptos	Campo de aplicación
Decreto 1122 Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos 1998	La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es un campo de trabajo curricular en el área de ciencias sociales	Todos los establecimientos educativos de Colombia
Decreto 3223 de 2005 Concurso Público para Etnoeducadores Afrocolombianos	Los etnoeducadores afrocolombianos serán elegidos y nombrados por medio de un concurso público de méritos	Las instituciones educativas censadas con necesidad de plazas de docentes etnoeducadores afrocolombianos

Tabla 2. Resumen Normativo de Etnoeducación Afrocolombiana. Elaboración propia

Los Modelos Educativos Flexibles como Política Educativa para contextos de conflicto

El Ministerio de Educación Nacional reconoció en el año 2002 la existencia de nuevas formas de atender y tramitar el derecho a la educación de la población que por diversas razones no ha tenido acceso a la básica. En ese sentido reconoció que los modelos educativos flexibles *“son estrategias escolarizadas, semi escolarizadas y no escolarizadas, que tienen explícitos unos principios epistemológicos, psicológicos, metodológicos y pedagógicos, que apoyan y orientan a las instituciones educativas en la aplicación de los aportes que le hacen las distintas escuelas contemporáneas de la psicología del aprendizaje, tales como el aprendizaje significativo, cognitivismo, humanismo, constructivismo, entre otros”*.

Desde este punto de vista, institucionalmente se han implementado modelos educativos flexibles para comunidades urbanas, rurales e indígenas, pero hasta la fecha no se cuenta con una oferta específica que responda a las características y derechos que la ley 70 de 1993 reconoció para las comunidades negras y afrocolombianas de la costa Pacífica. Por esta razón y en el marco del derecho a la etnoeducación, se concibe urgente y necesario avanzar en la implementación de estrategias adecuadas para atender las necesidades educativas de las poblaciones y en concordancia con el marco de derechos culturales que le han sido reconocidos a los afrodescendientes en Colombia.

Los modelos educativos flexibles tienen como objetivo atender el acceso al sistema educativo en contextos como el desplazamiento, la extra edad escolar, la dispersión y los altos índices por fuera del sistema educativo de la población estudiantil.

Estos modelos ponen en marcha estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades específicas de las poblaciones, con especial atención en metodologías educativas y psicosociales incluyentes. Los modelos flexibles se ocupan de forma especial en cuidar que la condición de vulnerabilidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) no impida su avance en el proceso educativo, por esta razón estos modelos trabajan para acelerar y nivelar el proceso académico de ellas y ellos.

Los modelos educativos flexibles son una modalidad que permite adecuar los programas educativos a las situaciones y problemas del contexto local como el conflicto armado, los fenómenos de alteración de la naturaleza y la crisis ambiental. Así, la escuela, el maestro, el currículo, las prácticas pedagógicas se adaptan para desempeñarse en un nuevo modo educativo flexible, contextualizado y pertinente a las condiciones de vida de quienes participan en este proceso.

Según el Ministerio de Educación Nacional:

Los modelos se han adaptado pedagógica y curricularmente para la prestación del servicio educativo según los contextos específicos. Estos modelos se sustentan conceptualmente en las características y necesidades presentadas por la población y se apoyan en tecnologías y materiales educativos propios. La siguiente tabla señala la matrícula de población en situación de desplazamiento en modelos educativos, que corresponde al 19% de la matrícula total oficial de población entre 5 y 17 años.

Las cifras oficiales para el período 2005 - 2009 sobre la matrícula en los modelos educativos flexibles expresa un crecimiento superior al cien por ciento. Los datos reportados son los siguientes:

Año 2005: 24.374 estudiantes.

Año 2006: 24.201 estudiantes.

Año 2007: 33.756 estudiantes.

Año 2008: 68.489 estudiantes.

Año 2009: 86.896 estudiantes.

(Fuente: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-235120.html>)

En este horizonte contamos con la **Educación en Emergencia** como un enfoque de protección y atención en crisis de corta duración, que se suma a los ya existentes en el país, pero cuya particularidad reside en su capacidad para atender situaciones críticas y garantizar el derecho a la educación para niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en situaciones de conflicto o desastre natural, proteger de abusos y explotación sexual, prevenir el reclutamiento forzado y el trabajo infantil, y contribuir a la recuperación física y emocional.

La Mesa Nacional de **Educación en Emergencias** se conformó en el año 2007, como resultado del proceso de formulación de la evaluación de las necesidades sobre Educación en Emergencias que identificó las brechas existentes en el país para garantizar el derecho a la educación en las situaciones de emergencia, está conformada por el Ministerio de Educación Nacional, UNICEF quien ejerce la Secretaría Técnica y el Consejo Noruego para Refugiados, colíderes de la misma; Alto Comisionado de Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR), Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA), Organización Internacional para las Migraciones (OIM), The Foundation for the Refugee Education Trust (RET), SAVE THE CHILDREN, ALIANZA COMPROMISO DE TODOS, Corporación Opción Legal, Mercy Corps, Plan Internacional y DIPECHO Colombia. Esta Mesa tiene por objetivo la divulgación, posicionamiento e inclusión en las políticas nacionales y territoriales del derecho a una educación con calidad en situaciones de emergencia compleja, de modo que se garantice el goce efectivo de este derecho a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en medio de situaciones de emergencia, provocadas por desastres naturales o por violencia.

3.2. Recorridos del Diplomado

El Diplomado se propuso adelantar un acercamiento a la historia de la etnoeducación afrocolombiana, constituido por el acumulado de saberes, prácticas y proyectos impulsados y agenciados por organizaciones y comunidades afrocolombianas y raizales en los contextos escolares y comunitarios del país.

La calidad de la educación en la perspectiva de los procesos de etnoeducación afrocolombiana debe tener en cuenta los siguientes elementos:

- La dimensión territorial de los procesos etnoeducativos.
- La dimensión de la participación comunitaria.
- La dimensión de los derechos humanos en los procesos etnoeducativos.
- La dimensión identitaria de niños, niñas, jóvenes, familias y docentes participantes en el proceso escolar.

Procesos pedagógicos en la Etnoeducación Afrocolombiana: aspectos de innovación e investigación

Profundizar en elementos conceptuales y metodológicos en torno a la innovación y la investigación pedagógica como un campo desarrollado en Colombia y en el continente por los maestros y maestras afrocolombianos en tanto sujetos productores de saber sobre sus prácticas. Por ello, vemos central acercar la formación en etnoeducación a este horizonte que puede potenciar mucho más el campo de la pedagogía.

Metodología

Las estrategias metodológicas de esta propuesta se plantearon teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Características y necesidades educativas de las poblaciones beneficiarias del proyecto Vive la Educación.
- Planteamientos del enfoque etnoeducativo en el contexto de las poblaciones afrocolombianas
- Caracterización de la situación humanitaria de las zonas focalizadas

A partir del reconocimiento y balance de estos aspectos, propusimos desarrollar un ejercicio de cuatro meses en los cuales las y los docentes adquirieran herramientas de orden conceptual, metodológico y pedagógico. Su desarrollo estuvo previsto para cinco (5) momentos presenciales de dos días de duración (fines de semana) en los cuales participaron de jornadas de actualización pedagógica.

La modalidad con la cual se desarrolló el programa fue de educación semipresencial con cinco encuentros presenciales de 16 horas cada uno, en los cuales se ofreció una diversa gama de experiencias etnoeducativas para comunidades afrocolombianas. Se profundizó en los aspectos pedagógicos y las metodologías para su aplicación desde el ámbito escolar.

La segunda parte del programa es el proceso auto-formativo que transcurrió en tres momentos no presenciales en cada uno de los cuales las y los participantes llevaron a cabo ejercicios de implementación de los conocimientos adquiridos en las horas presenciales. Para este proceso se contempló el apoyo de tres monitores en terreno, con el fin de realizar visitas de acompañamiento a los docentes en sus sitios de labor pedagógica.

Plan Formativo

MODULO 1

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA ETNOEDUCACIÓN COMO MODELO FLEXIBLE

Momento Presencial (16 horas)

Taller 1 Contextualización

Socialización de los principios políticos y normativos del enfoque etnoeducativo.

La etnoeducación como derecho y como modelo pedagógico afrocolombiano.

El perfil de los sujetos del modelo etnoeducativo.

La etnoeducación afrocolombiana una alternativa de *modelo flexible*.

Metodología: Cartografía Social sobre Educación Comunitaria Afrocolombiana

Innovación Pedagógica y Etnoeducación

Enfoques para el trabajo integrativo por áreas.

El árbol de problemas como estrategia para el planeamiento curricular.

Metodología:

Presentación de experiencias adelantadas en el marco del etnobachillerato con jóvenes y adultos en la costa Pacífica nariñense y su aplicación en terreno

Momento No Presencial 1 (20 horas/ dos semanas)

Ejercicio 1

Mapeo de situación de la comunidad educativa en materia de derechos culturales y étnicos.

Bitácora Pedagógica sobre desarrollo del árbol de problemas con estudiantes.

MÓDULO 2

FUNDAMENTACIÓN EN MODELOS FLEXIBLES Y ENFOQUE HUMANITARIO

Momento Presencial (16 horas)

Taller 2 Contextualización proyecto “Vive la Educación”

Socialización de los principios políticos y normativos del enfoque diferencial y de atención educativa en conflicto.

Socialización del Diagnóstico de la situación educativa de niños, niñas y jóvenes en Cauca y Nariño.

La etnoeducación afrocolombiana una alternativa de *modelo flexible*.

Metodología: Cartografía Social sobre Educación Comunitaria Afrocolombiana

Actualización en modelos flexibles y enfoque humanitario

Educación sensible al conflicto

Educación en emergencias y gestión del riesgo

Protección de derechos de NNAJ en contextos frágiles y de conflicto.

Atención a población desescolarizada por el conflicto.

Presentación de los modelos flexibles (MEF) como respuesta a las necesidades educativas de NNAJ en contextos frágiles y de conflicto.

Taller 3 Actualización Pedagógica

Socialización de los resultados del ejercicio 1 para la construcción del perfil de necesidades de las comunidades.

Metodología: Sistematización de datos cualitativos sobre necesidades etnoeducativas de las comunidades.

Momento No Presencial 2 (20 horas/ dos semanas)

Ejercicio 2

Identificación de situaciones de riesgo y vulnerabilidad de NNAJ en la institución educativa. Análisis de contexto escolar y comunitario.

MÓDULO 3

TERRITORIO Y ECONOMÍA COMUNITARIA: SOMOS LO QUE COMEMOS, COMEMOS LO QUE PRODUCIMOS

Momento Presencial (16 horas)

Los procesos de producción y uso del territorio por parte de la comunidad como eje de integración de áreas.

Las matemáticas en la vida cotidiana.

Investigación comunitaria y producción de saberes.

Metodología:

Implementación de una práctica de innovación pedagógica y etnoeducativa en relación con la cartografía de la economía comunitaria.

Momento Presencial (16 horas)

Momento No Presencial 2 (20 horas/ dos semanas)

Ejercicio 3

Bitácora sobre desarrollo del mapa narrado de la comunidad como ejercicio de producción textual con padres y madres de la comunidad.

Aplicación de la herramienta de diseño etnoeducativo

Taller 4 Actualización Pedagógica

Socialización de los resultados del ejercicio 2 de construcción del árbol de problemas como estrategia etnoeducativa.

Metodología: Revisión y socialización de bitácoras.

MÓDULO 4

EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LOS PROCESOS ETNOEDUCATIVOS

Momento Presencial (16 horas)

¿Qué hacemos unos y otras en la vida cotidiana?

Roles, espacios y aportaciones de género en la vida comunitaria y escolar. Mapeando nuestra cultura familiar

Género e infancia: juguetes y literatura infantil para la construcción del concepto de diferencia y equidad de género

Los derechos de las niñas y los niños: una mirada desde la etnoeducación y el enfoque de género.

Metodología:

Taller sobre roles de género asignados y asumidos desde el mundo escolar y cultural.

Momento Presencial (16 horas)

Taller 5 Socialización de estrategias de Innovación

Socialización de los resultados del ejercicio 3 sobre el mapa narrado de la comunidad como ejercicio de producción textual con padres y madres de la comunidad.

Metodología: Revisión y socialización de bitácoras.

Momento No Presencial (20 horas/ dos semanas)

Ejercicio 5

Diagnóstico sobre vulnerabilidad de niñas, niños y jóvenes frente al conflicto armado. Mapeo de riesgos y vulnerabilidades desde enfoque de género.

MÓDULO 5

HISTORIA, CULTURA AFROCOLOMBIANA Y COMUNIDAD

Momento Presencial (16 horas)

Taller 5 Innovación Pedagógica y Etnoeducación

La comunidad, la cultura y la familia afro como temas generadores

Leer y escribir desde la cultura y la memoria afrocolombiana

Metodología:

Presentación de experiencias adelantadas en el marco de la etnoeducación con jóvenes y adultos afrocolombianos.

Taller 6 Socialización de estrategias de Innovación

Socialización de los resultados del ejercicio 5 sobre Diagnóstico sobre vulnerabilidad de niñas, niños y jóvenes frente al conflicto armado. Mapeo de riesgos y vulnerabilidades desde enfoque de género

Metodología: Revisión y socialización de bitácoras.



Foto 13. Vivencias escolares en El Tambo. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

MÓDULO					
NODO	MARCO NORMATIVO EN ETNOEDUCACIÓN Y CONFLICTO	MARCO NORMATIVO EN EDUCACIÓN EN EMERGENCIA Y MODELOS FLEXIBLES	TERRITORIO Y ECONOMÍA COMUNITARIA	ENFOQUE DE GÉNERO EN LOS PROCESOS ETNOEDUCATIVOS	HISTORIA, CULTURA AFROCOLOMBIANA Y COMUNIDAD
EL TAMBO	20-21 de Septiembre Tutor: Jose Antonio Caicedo	11-12 Octubre Tutores: Consejo Noruego para Refugiados Enilda Jiménez, Paola Sinisterra y Jonathan Schweiger	14-15 de Noviembre Tutor: Octavio Augusto Palacios Participantes	29-30 de Noviembre Tutora: Diana Pito	3 y 4 de Diciembre Tutora: Elizabeth Castillo Guzmán
GUAPI	27-28 Septiembre Tutor: Jose Antonio Caicedo – Diana Pito	17- 18 de Octubre Tutor: Consejo Noruego para Refugiados Jonatahan Schweiger	25-26 Octubre Tutora: Maestra Zoila Mariela Sevillano	22-23 de Noviembre Tutora: Diana Pito	29 y 30 de Noviembre Tutor: Danilo Reyes
TUMACO	27-28 Septiembre Tutora: Elizabeth Castillo Guzmán	25-26 Octubre Tutor: Consejo Noruego para Refugiados Jonatahan Schweiger	8-9 de Noviembre Tutora: Sor Inés Larrahondo	15-16 de Noviembre Tutora: Diana Pito	29 y 30 de Noviembre Tutor: Migdonio Palacios

Tabla 3. Desarrollo de Módulos formativos. Elaboración propia

Los y las docentes participantes en el diplomado

Se encuentran entre los 20 y 58 años de edad.

La mayoría de ellos y ellas son normalistas superiores, con estudios académicos universitarios y algunos cuentan con especializaciones.

En cerca del 50% deben desplazarse semanalmente a sus sitios de trabajo, porque sus familias residen en otros lugares. En Tumaco, Guapi y El Tambo los costos de transporte para los y las docentes son bastante elevados y en muchos casos riesgosos en tiempo de invierno, como en el caso de la cordillera.

Los tres grupos de docentes se caracterizaron por ser responsables, comprometidos y críticos frente a las diferentes problemáticas sociales y culturales.

Las visitas realizadas a las instituciones educativas evidenciaron la grave situación de seguridad territorial, la infraestructura de las instituciones escolares que en ocasiones ponen en riesgo la vida de docentes y estudiantes.

Se encontraron experiencias enriquecedoras de estos maestros y maestras que con todas las dificultades que se presentan traban por el desarrollo de la educación y de su comunidad.

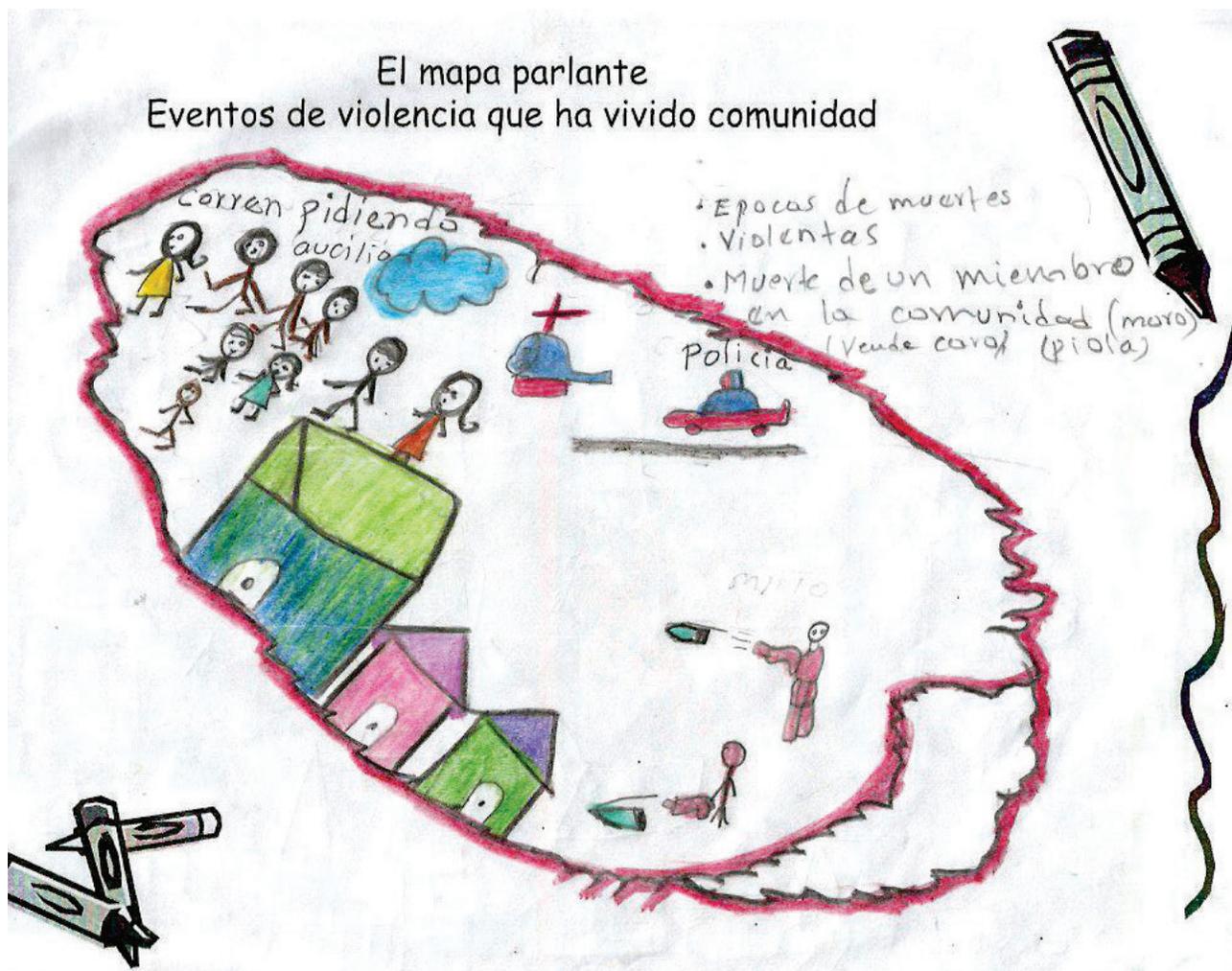


Foto 14. Mapa parlante Eventos violentos El Tambo. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

4. Saberes y prácticas etnoeducativas

4.1. Sistematización de las Bitácoras Pedagógicas y Comunitarias

Durante el desarrollo del diplomado participaron de manera activa docentes, directivos y personal administrativo de distintas instituciones educativas, líderes y lideresas comunitarias, madres de familia de zonas rurales y urbanas de los municipios de Guapi y Tambo del departamento del Cauca; y Tumaco y Francisco Pizarro del departamento de Nariño.

En el desarrollo del Diplomado se implementó como herramienta de trabajo formativo, la “Bitácora Pedagógica”, diseñada para que las y los docentes realizaran una caracterización de la escuela, el aula y la comunidad a partir de las variables sociodemográficas, familiares, sociales, económicas y políticas. De otra parte, se diseñó la “Bitácora Comunitaria” para que las y los líderes participantes en el programa, pudieran registrar las dinámicas sociales y culturales desde la visión comunitaria, buscando una mejor perspectiva de la realidad de la escuela y la comunidad. Ambas bitácoras sirvieron para reconocer las diversas prácticas y procesos que se adelantan en la familia, la escuela, los espacios organizativos y la vida comunitaria cotidiana.

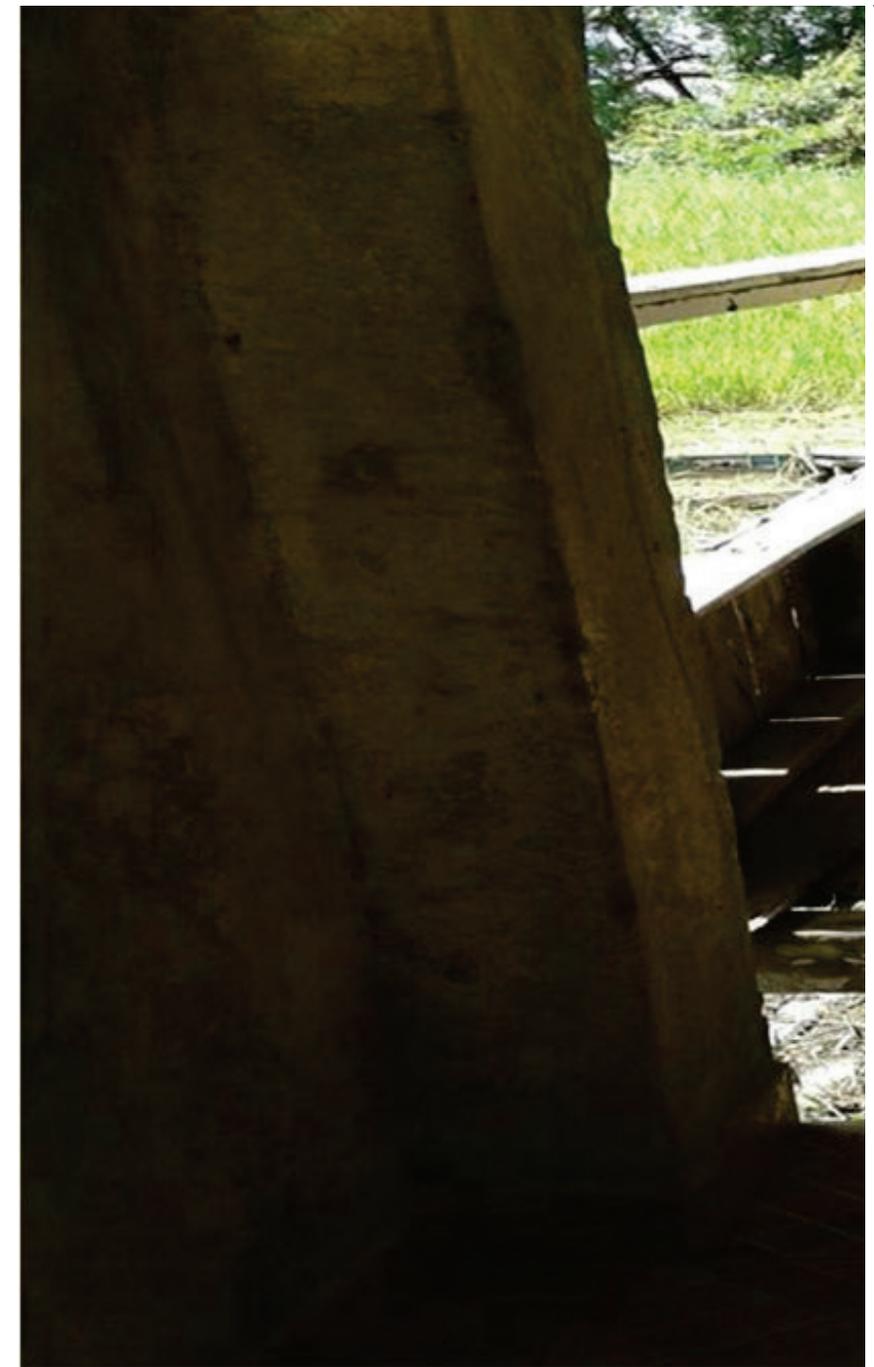
El resultado de este ejercicio sirvió para conocer parte de la realidad actual de la educación en contextos afrocolombianos fuertemente afectados por el conflicto armado, la vulneración de los derechos humanos y la presencia de minería y otras economías ilícitas. Las bitácoras sirvieron de pretexto para que las y los docentes pusieran por escrito sus reflexiones sobre lo que sucede con sus estudiantes, sobre los problemas que enfrentan las comunidades y sobre todo para investigar en el aula, de qué manera perciben y valoran los niños, las niñas y los adolescentes su realidad. En ese sentido la riqueza de estos materiales, de los cuales se recogen los más representativos, reside en la diversidad de voces, miradas y lenguajes que hablan de cómo acontece la vida actual en algunas comunidades rurales de Tumaco, Francisco Pizarro, El Tambo y Guapi.

Las bitácoras pedagógicas y comunitarias constituyen una experiencia formativa por medio de la cual los y las docentes, así como líderes y lideresas representantes de las comunidades, interrogan su realidad local, la registran y la problematizan. Se trata de un ejercicio de investigación de la realidad escolar y comunitaria para nombrar, mostrar y repensar el devenir colectivo.

Es importante mencionar que cada contexto educativo y comunitario es completamente singular, la mirada de cada uno y una de los participantes invita a realizar diversas reflexiones frente al que hacer en los procesos de fortalecimiento alrededor de la etnoeducación afrocolombiana en los contextos de vulnerabilidad por el conflicto armado, por lo cual fue difícil unificar cuantitativamente el conjunto de registros realizado por los y las participantes en sus contextos escolares y comunitarios.

Cada bitácora refleja la composición demográfica y social de las respectivas comunidades y, por ende, presenta distintos perfiles. Además, el material entregado difiere en la cantidad de información registrada, por los tiempos con que se contaron para el desarrollo del proceso de registro (2 meses), aproximándose la finalización del año escolar 2014.

Esta sistematización intenta plasmar el trabajo de caracterización y análisis de las voces que los y las docentes y líderes y lideresas realizaron en su ejercicio de recolectar información en la comunidad, indagar con sus estudiantes y analizar lo que sucede dentro y fuera del aula como de sus instituciones educativas. Igualmente se encuentra el trabajo realizado por líderes y lideresas de los tres municipios, quienes realizaron cerca de 15 bitácoras comunitarias en las cuales describen las condiciones cotidianas en la comunidad. El resultado de este trabajo se recoge en los tres apartados siguientes.



La realidad descrita desde las bitácoras

Uno no sabe que es peor, si toda esta guerra que nos toca vivir o el abandono en el que nos ha tenido el estado tantoa años, siendo que nosotros le hemos dado tanta riqueza a Popayán y a Colombia.....

(Líder consejo Comunitarios, Guapi)



Foto 15. "Ruinas escolares". Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

4.2. Guapi, el río como territorio de vida

El municipio de Guapi cuenta con una población de aproximadamente 30.000 habitantes en donde su mayoría se auto identifica como población afrocolombiana o negra (según autodefinición de los y las pobladoras). El municipio fue fundado en el año de 1772 en cabeza del señor Manuel Valverde, es uno de los centros poblados más importantes de la costa pacífica caucana del país.

Guapi limita al norte con el municipio de Timbiquí, al oriente con el municipio de Argelia y Balboa, al occidente con el océano pacífico y al sur con el municipio de Santa Bárbara de Iscuandé. Cuenta con 20 barrios y 16 veredas y aproximadamente una población de 32.000 habitantes. Un 95% se reconoce como afrodescendiente, un 3% mestizo (denominados “paisas”) y un 2% de comunidades indígenas de la etnia eperara siapidara.

Las dos fuentes principales de sustento de la región son la pesca artesanal y agricultura de la papachina, yuca, plátano, coco, maíz, etc. Debido a la crisis agraria existente en Colombia, la siembra de coca y otros cultivos ilícitos. Algunas fuentes de sustento son la minería, la artesanía, el comercio, la cacería de animales silvestres (conejo gris, cuzumbí, venado, iguanas, osos, guatín, etc.), y actividades informales como la construcción, las ventas ambulantes, entre otros.

A pesar de la fuerte influencia del mercado global y de las economías ilícitas en la región, Guapi mantiene aún algunas de sus prácticas culturales ancestrales, que principalmente se reflejan en la gastronomía, el culto a los muertos, la medicina tradicional, la tradición oral y la música de marimba. El liderazgo e intereses de los consejos comunitarios y organizaciones de segundo nivel de implementación, así como el de algunos establecimientos educativos y docentes.

En el 2014 la cobertura educativa aproximada del municipio de Guapi era de 7,644 estudiantes. El 90 % de la población estudiantil se autoreconoce afrocolombiana, y sus edades oscilan entre los 4 y los 26 años.

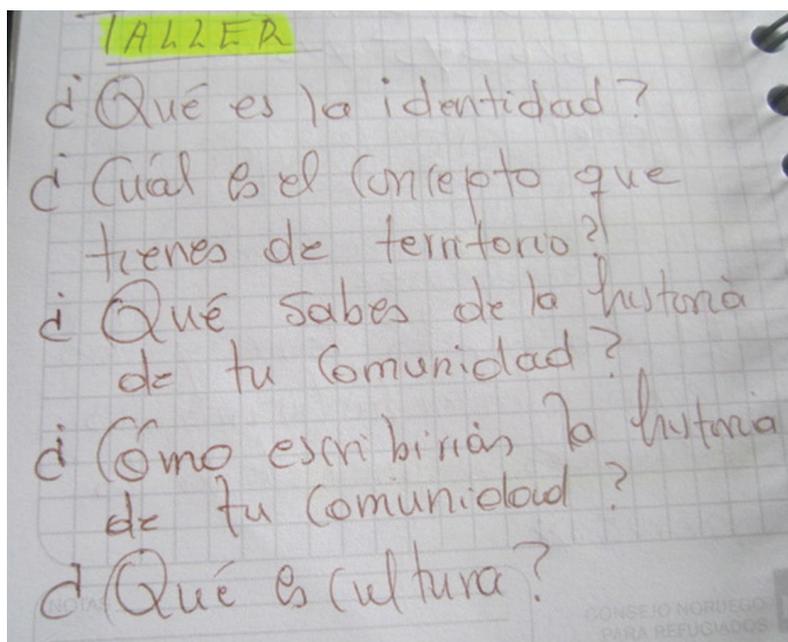


Foto 16. Taller sobre identidad. Sesión Guapi. Centro de Memorias Étnicas, Universidad del Cauca

Somos lo que comemos

Los talleres realizados por docentes con familias y líderes de la comunidad sobre la situación de la seguridad alimentaria en Guapi arrojan dos grandes conclusiones preocupantes. De una parte hay un alto consumo de alimentos industriales que vienen de fuera de la región e implican mayores costos para alimentar a las familias. Productos como el arroz, las pastas, los condimentos y el aceite son parte de la canasta familiar en los barrios de Guapi. Por otro lado, algunos cultivos que servían de sustento como la papachina¹, la yuca, el plátano, el coco y el maíz han disminuido en los últimos años debido a la expansión de otros cultivos comerciales y en algunos casos de uso ilícito. Esta situación tiene una implicación desde el punto de vista etnoeducativo, pues se está generando un modelo de dependencia alimentaria con respecto al mercado global que pone en localidades como Guapi, productos importados como el arroz, la lenteja y los aceites. Esto es realmente grave en una zona que históricamente ha contado con los recursos culturales y naturales para proveer su sustento nutricional sostenido en la pesca artesanal, la agricultura y la cacería fundamentalmente.

Los procesos etnoeducativos deben ser un proceso participativo de la comunidad, donde haya sinergia que permita definir una ruta de trabajo orientado a fortalecer los elementos identitarios de un individuo articulando a un grupo social, que provea la suficiente información que permita auto-identificarse y a partir de esto avanzar en proceso de articulación con el resto de la sociedad (Gerardo Bazán, ex-comisionado pedagógico, Guapi).

Los niveles de escolaridad que se ofrecen en la municipalidad incluyen desde el preescolar hasta el ciclo complementario para normalistas superiores. En el municipio de Guapi existen cuatro instituciones educativas a saber: Escuela Normal Superior “María Inmaculada”, I.E. San Pedro y San Pablo. I.E. Manuel de Valverde y la I.E. San José².

En el marco del diplomado se contó con una presencia significativa de los y las docentes, líderes y lideresas comunitarias del área rural y urbana del municipio, quienes compartieron en el proceso de diplomado 32 bitácoras pedagógicas y 4 comunitarias, de 18 instituciones educativas y de la comunidad.

De acuerdo con los resultados obtenidos del trabajo de caracterización producido por los y las docentes, se concluye que actualmente en ninguna de estas instituciones educativas se implementa formal y sistemáticamente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) ni los procesos etnoeducativos. Existen eventos culturales como el día de la afrocolombianidad, pero que en ningún caso afecta la estructura de los saberes que constituyen el currículo oficial de los instituciones educativas Así las cosas aspectos como la geografía y la historia de los pueblos y las cultura afrocolombiana siguen ausentes en los saberes que circulan en las aulas de clase. Igualmente no se enseña la literatura afrocolombiana, que en el caso de este municipio tiene grandes representantes como Mary Grueso Romero, Alfredo Vanín y Helcías Martán Góngora entre los más destacados y conocidos.

- 1 La papachina es un producto típico de nuestro municipio que es sembrado en las quebradas de los ríos y se come en tapado de pescado.
- 2 Estas IE acogen todas las escuelas integrales de Puerto Cali, Pueblito, Santa Mónica, el Carmen y Venecia, localizadas en el casco urbano de Guapi y en las cuales se concentra una fuerte problemática de familias con escasos recursos económicos.

Seguramente este aspecto influye fuertemente en que la mayoría de niños y niñas desconocen o valoran poco los elementos culturales y étnicos propios de Guapi. Del mismo modo cuenta que aun en muchas aulas se mantiene una enseñanza alejada de la realidad del contexto y sostenida en el uso de textos escolares y cartillas³ sin contenidos referidos a las culturas afrocolombianas o la región del pacífico.

Bitácora Pedagógica

De acuerdo con la experiencia y visión de los docentes Gerardo Bazán y Uriel Viveros se plantea la necesidad de un plan etnoeducativo que permita resignificar los procesos étnicos del municipio, aplicar la normatividad de la ley 70 de 1993, el decreto 804 de 1995 y el decreto 1122 sobre los lineamientos de Cátedra de Estudios Afrocolombianos; y vincular a los consejos comunitarios, organizaciones de segundo nivel y directivos docentes a este proceso etnoeducativo.

Según la información acopiada en las bitácoras, los docentes y estudiantes se identifican mayoritariamente como afrocolombianos. El 65% del total del estudiantado son mujeres y el 80% del total docente se adscriben al género femenino.

La caracterización educativa da cuenta de las posibilidades de incorporación y fortalecimiento de la etnoeducación afrocolombiana como modelo educativo pertinente que garantizará el derecho de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a una educación integral como está planteado en los estándares internacionales.

La mayoría de las instituciones manifestaron tener estudiantes con necesidades especiales en un 2%, sin embargo, no se cuenta con información sobre cómo acontece el proceso educativo de ellas y ellos. Otro dato importante es que el 5% de los padres y las madres de familia de estas instituciones educativas están adelantando estudios.

Historia y realidad de los territorios

Vereda El Carmen

Esta vereda está ubicada diagonal al río Guapi fue, fundada en 1845, los primeros líderes fueron Sabina García, Eduardo García, Liberata García y Calixta García, el nombre de la vereda se le da en honor a la virgen del Carmen considerada milagrosa por las y los pobladores. En la actualidad, cuenta con 268 habitantes identificados como afrocolombianos, habitan en 50 viviendas elaboradas en madera sus paredes, pisos en tierra, madera o cemento y el techo de zinc, las familias son extensas (Papá, mamá, hijos, abuelos, tíos y nietos). Los apellidos que predominan en la vereda son Caicedo, Valverde, Balanta, Cuero y Riascos, no se cuenta con presencia de instituciones de salud ni religiosas, a nivel organizativo esta el consejo comunitario Guapi Abajo que vela por el bienestar de la comunidad afrocolombiana, existe la institución educativa (en adelante I.E) denominada TEMUEY sede El Carmen que ofrece los niveles de preescolar hasta 5°. Estas comunidades por estar muy cerca al área urbana, han sufrido diferentes afectaciones ocasionales a causa del conflicto armado por la presencia de grupos al margen de la ley.

3 Se refiere a cartillas como “Nacho Lee” que son de mayoritario uso en las escuelas de la región para la inducción de los proceso lectoescritores, y que en varios estudios realizados han sido criticadas por su poca pertinencia para zonas rurales afrocolombianas. Ver Castillo y Caicedo (2010) “Yo no me llamo negrito”.



Foto 17. “Nuestras escuelas”. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

En Guapi existe una alta tendencia a conformación familiar con jefatura femenina, en muchos casos las mujeres tienen bajo su responsabilidad la crianza de los hijos e hijas, velar por la economía del hogar, la formación y reproducción de la cultura. Siguen en número las familias nucleares conformadas por la presencia de padre, madre e hijos. De forma reducida en el área rural hay familias extensas es decir padres, hijos, abuelos, tíos y nietos, que constituyen estructuras muy favorables para el mantenimiento de prácticas y saberes de crianza, de uso del medio, de cuidado de animales y plantas, de conservación de semillas y de oficios ancestrales.

Es relevante mencionar que la reducción de familias extensas y nucleares afecta de forma directa la experiencia escolar, ya que niños, niñas, adolescentes y jóvenes no cuentan de manera permanente con un apoyo en casa que permita fortalecer su proceso de formación.

Se describe también que en el área urbana existen estudiantes que viven solos o a cargo inclusive de menores de edad y tienen como responsabilidad adelantar sus estudios y manutención, ya que lo que envían sus padres no alcanza para el sostenimiento. Al respecto, un docente hizo el siguiente comentario:

“Un estudiante del área rural vive solo, cuando sale de clase debe trabajar para poder comer cuando se le acaba la plata que le envía el papá”

Los apellidos más frecuentes entre los y las estudiantes se encuentran Cuero, Montaña, Vidal, Caicedo, Grueso, Sinisterra, Cambindo, Cuenu, Solís, Obregón, Cundumí, Mancilla, Riascos, Carabalí, Torres, Castillo y Hurtado.

Existen diversas problemáticas con las que deben convivir como el abandono estatal, traducido en desempleo, analfabetismo, pobreza, carencia en acceso a servicios como agua potable, alcantarillado, energía, vías, viviendas. Otras situaciones directamente conectadas al conflicto armado que se ha incrementado de manera significativa en la última década en la región como el desplazamiento, reclutamiento forzado, fumigaciones, el involucramiento de niñas, niños, adolescentes al narcotráfico, asesinatos, desapariciones, vandalismo, prostitución, alcoholismo, drogadicción y minería a gran escala.

Esta situación impacta directamente en las familias, la escuela y la comunidad, los docentes deben afrontar en el día a día cada una de esas problemáticas y tratando a demás de avanzar en el proceso formativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

La alimentación es un derecho, pero no un deber de la escuela

Muchos y muchas docentes son conscientes en la actualidad del problema de alimentación de sus estudiantes, quienes en su gran mayoría cuentan solo con la ración alimentaria que se ofrece en la escuela, como única alternativa y por eso en ocasiones asisten a la escuela, perdiendo un poco el carácter de la formación como elemento central. Las familias mayoritariamente consumen productos poco balanceados ya que no cuentan con cultivos de pancoger, por lo que los productos de la canasta familiar provienen de mercados que se surten de diversos lugares de la región e interior del país.

Los productos de mayor consumo son arroz, plátano, pescado, mariscos, moluscos, crustáceos, camarones, papachina, legumbres, frutas tropicales, animales de monte, yuca, maíz, conejo, borjón, guayaba, caña y en menor consumo verduras, lácteos y carnes que tienen un costo elevado en los distintos mercados. Se menciona que anteriormente las familias obtenían sus alimentos de cultivos de pancoger que cada familia mantenía, pero con la aplicación de políticas estatales en la lucha contra el narcotráfico, la región se vio afectada por las fumigaciones constantes realizadas sobre las fincas y parcelas; fumigaciones que al final terminaron impactando de manera directa.

Hoy son pocos los productos que logran subsistir después de las aspersiones, esta política atenta de manera directa el derecho vital al alimento de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, además de la llegada de proyectos extractivos como la minería que incrementa el problema con la reducción de agua potable, aumento de contaminación de corrientes de agua, reducción de zonas de siembra que proveen el alimento para la comunidad.

El encarecimiento de los productos alimentarios y agrícolas es una constante ya que no se cuentan con vías de fácil acceso que permitan tener precios cómodos para la comunidad.

En las escuelas las minutas que son definidas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) desde Bogotá, no alcanzan a satisfacer las necesidades nutricionales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Situación que preocupa a la mayoría de docentes que en ocasiones deben recurrir a la implementación de cobros mínimos a las familias con los que se pueda mejorar las minutas, se trata de una situación dramática del día a día en el mundo escolar.

Un estudiante se desmayó porque no había desayunado

A uno de maestro le toca lidiar con estos problemas. Aquí hay mucho niño que viene con hambre porque en su casa no le dan desayuno, y tiene que esperar hasta las once cuando se les da su refrigerio, pero además eso es otro problema, vea, la remesa del ICBF a veces llega a principios de marzo, y los estudiantes están desde febrero en clases, y entonces hay que pedirle a las familias una cuota mínima como de \$ 2.000 semanales, y el que no da entonces no come... Eso es triste, uno de maestro a veces cuando puede, saca de su bolsillo y les ayuda, pero a veces uno tampoco tiene esos dos mil pesos.

El gobierno no debería tratar así a la gente, debería enviar su comida a tiempo y suficiente para que nadie quede con hambre, menos los niños que aquí si son de buen comer, diga.

La organización como alternativa para la comunidad

Se identificaron distintos niveles de organizaciones, instituciones y organismos de carácter gubernamental e internacional que adelantan programas, proyectos o procesos para las comunidades de Guapi en distintos temas y enfoques. Los programas estatales identificados están relacionados en la atención principalmente a población vulnerable, estos programas son de un alto reconocimiento y aceptación por parte de las comunidades ya que mitigan en parte las necesidades de la comunidad en especial a la que respecta al cuidado de la niñez y apoyo a madres cabezas de familia que tienen largas jornadas laborales y pocas oportunidades de mejores condiciones de vida. Desde la institucionalidad se promueve la organización de las comunidades a través del programa *Red Unidos* y en especial el proyecto de mujeres ahorradoras, buscando mejorar la calidad de vida de mujeres vulnerables y víctimas del municipio.

Las organizaciones sociales o comunitarias existentes en el municipio de Guapi buscan principalmente la defensa del territorio y los derechos humanos de las comunidades, con reconocimiento por parte de las instituciones y del gobierno, algunas realizan un trabajo focalizado y otras a nivel regional.

En la escuela se promueve la organización y participación de padres y estudiantes a través del Gobierno Escolar que es elegido de forma democrática para representar todos los estamentos de las instituciones educativas según decreto 1860 de 1994. También está la Junta de Padres de Familia donde se apoya a la comunidad educativa en el desarrollo de sus procesos de formación.

Adicionalmente se encuentra que hay una fuerte presencia de iglesias que acompañan a las comunidades identificadas en tres religiones la católica, la evangélica y recientemente la práctica de la religión Musulmana en el territorio; practicantes de la religión evangélica se encuentran en diversas iglesias como: Pentecostés, Testigos de Jehová, Cruzada Cristiana, Alianza Cristiana, Presbiteriana y Misión Paz. Pero es mayoritaria la práctica de la religión católica según el registro realizado en las bitácoras.

El municipio que llega al aula

Las situaciones estructurales como la pobreza, el despojo y la guerra que se presentan en lo cotidiano la padecen en escenarios concretos niños, niñas, adolescentes y jóvenes, es decir toda la conflictividad es asumida por ellos y ellas a través de sus vivencias, juegos, diálogos y relaciones. En la bitácora se pudieron registrar casos de situaciones complejas:

“El caso de una madre que murió por el derrumbe de una mina dejando ocho niños huérfanos”

“Una familia que se dedicó a la siembra de cultivos de uso ilícito y apresaron a los padres, en la actualidad los niños se encuentran desprotegidos”

“Estudiantes que llegan a la escuela embarcados, cuando llueve llegan mojados y en ocasiones se sube el agua y se sueltan de las barcas... niños se transportaban de la escuela a la casa en potrillo y se abogaron en el río grande”

Otros problemas derivan de la desintegración familiar como consecuencia de la falta de los mínimos vitales que obligan a que padres y madres migren a trabajar a otras localidades, dejando a niños y niñas bajo el cuidado de otros familiares.

También sucede que los acudientes -sean los padres de familia, tíos o padrinos de crianza- deben trabajar todo el día en zonas distantes, por lo que pasan pocas horas al lado de sus hijos y no están al tanto de lo que sucede con ellas y ellos cuando están fuera de la jornada escolar. Muchos sufren de maltrato físico y verbal por parte de los padres o acudientes. Existen estudiantes vinculados al “rebusque” como se denomina al ejercicio de oficios informales y mal pagos, que en la mayoría de los casos se ejercen para obtener ingresos. Cuenta de forma mucho más compleja el tema de la prostitución, la minería, el narcotráfico y los grupos armados, como asuntos a los cuales se vienen vinculando niñas, niños y adolescentes escolarizados.

“Un estudiante se fue de la comunidad, dicen que está en las filas del ELN, tenía 15 años y no ha regresado.”

La participación en estos escenarios del mundo adulto e ilegal, hacen que exista poca tolerancia en la vida por parte de los y las estudiantes, en sus relaciones cotidianas se presentan amenazas, agresiones físicas y verbales. Hay una celeridad en la forma de asumir su vida sexual, con una temprana iniciación que ha llevado a muchos casos de preadolescentes embarazadas, que deben retirarse de la escuela para asumir la maternidad, en muchas ocasiones sin apoyo por parte del padre de sus hijos.

“Un estudiante tenía una pelea entre compañeros y por este hecho debió irse del pueblo.”

“hay niños que dicen a otros: ¡eres un maldito! van a matar a tu papá y mamá... si me decís algo le digo a los paras”

Hay hechos dramáticos en la memoria de niños, niñas, adolescentes y jóvenes debido a las experiencias a las que se han visto expuestos. Por esta razón lo que sucede en la escuela no es totalmente ajeno a la violencia que rodea la vida comunitaria y local. Incluso en ocasiones debido a los factores de riesgo como presencia de actores armados, las instituciones educativas son vulnerables y sufren de cerca y a diario el desarrollo de la guerra en su territorio.

“Un estudiante iba caminando por la calle y tiraron una granada los grupos al margen de la ley, quedo muy grave y con serios problemas de salud”

“Un padre de dos estudiantes le pidieron que llevara una bomba y esta estalló, quedando la cabeza en el techo de la prefectura y su cuerpo esparcido por toda la iglesia.”

Hay un trato muy fuerte en el interior del aula que se expresa a través de apodos. Sin embargo las maestras y maestros manifiestan que apodos racistas no se presentan entre los estudiantes ya que *“no hay ofensas por su color de piel, los estudiantes todos son afros”*. Ante este panorama es importante ver que los y las estudiantes guardan muchas esperanzas de vivir otra realidad, después de los disgustos en la mayoría de los casos vuelven a ser amigos, les gusta en sus tiempos libres leer, jugar fútbol, nadar, hacer competencias de canotaje, estudiar, comer, escuchar música, estar con sus amigos, dibujar, coger frutas de los arboles, recitar y ver televisión.

La indagación con las bitácoras permitió reconocer que existen expresiones verbales que se utilizan frecuentemente en la relación entre adultos y menores, cuyo sentido se ubica fundamentalmente en la subvaloración de sus rasgos faciales, su cabello o tono de piel. En ese sentido aparecen en la vida cotidiana palabras como “cabezón” “trompón” “negrotisnao” “bocaepescao” “narizón” “bembóm”, que adquieren funcionalidad y naturalidad para ejercer autoridad y maltrato hacia niñas y niños.

La Etnoeducación en las Instituciones Educativas

En algunas experiencias de la Escuela Normal Superior se vienen incorporando parcialmente algunos aspectos metodológicos y conceptuales de la etnoeducación al mundo de sus prácticas pedagógicas. Esto sucede porque las y los docentes reconocen este modelo como un elemento transversal que puede enriquecer el currículo. Sin embargo, en la mayoría de las instituciones educativas no se implementan procesos de este tipo.

Ahora bien, existe en el saber pedagógico de muchas y muchos docentes un importante acervo cultural afrocolombiano que distingue sus prácticas en el aula y nutre sus acciones en campos como la formación musical, religiosa y artística. Incluso se realizan clases contextualizadas a la realidad de la comunidad, donde se conmemoran fechas especiales como la semana de la afrocolombianidad en el mes de mayo, pero en sentido estricto, no existen como un ejercicio formalizado y permanente.

De otra parte, en el municipio se realizó el concurso de etnoeducadores afrocolombianos en el años 2008-2009 con lo cual tuvo lugar la realización de diplomados y cursos de capacitación en el ámbito de la Etnoeducación Afrocolombiana. Igualmente la Universidad del Cauca adelanta en esta región un programa de Licenciatura en Etnoeducación desde el año 2012, en el cual cerca de 35 normalistas superiores y docentes en ejercicio se profesionalizan actualmente.

De este modo el caso de Guapi muestra que existen importantes esfuerzos de formación docente en este campo, y tal vez lo que se requiera de modo más urgente es implementar en las instituciones educativas proyectos curriculares con enfoque etnoeducativo que sirvan para construir poco a poco un sentido etnoeducador en el sistema escolar del pacífico caucano.

Testimonios de docentes

Las cosas en la comunidad donde yo trabajo 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 abí 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 la semana para que les den la comida y estén pendientes. Yo tengo una niña de catorce años que está en tercero de primaria, es lo más bonita pero ella como ya que parece una mujer mayor. Los viernes por la tarde se va y se embarca con los mineros y vuelve el domingo por la tarde. Ella maneja su buena plata y compra ropa y tiene un celular carísimo. Ve a esa niñas estuvo hospitalizada el año pasado, porque tuvo una enfermedad venérea grave. Yo la he dejado que siga yendo a la escuela, pero los demás niños le dicen groserías y la tratan como una mujer de la vida alegre.

Yo me enteré por una señora mayor que vive pendiente de la escuela y de nosotros, que los niños más pequeños ven pornografía en el televisor de la tienda, como no hay sino ese y al dueño le gusta ver esas porquerías, pues los niños se la pasan viendo eso, y usted viera con las cosas que salen en la escuela, las palabras que dicen cuando están solos entre ellos. Y los padres, no dicen ni saben lo que está pasando.

Con la minería nos acabaron de fregar, porque ahora somos los maestros los que tenemos que ver por esos muchachos como si no tuvieran familia, y uno se cansa, cuando no es una cosa es otra. Cada que viajo me toca rezar para ver que no haya retén y no empiecen con la preguntadera que si mi hijo es de un policía, que si esto que si lo otro. La necesidad de trabajo y de sacar a mis hijos me obliga a hacerme este viaje cada quince días, trastear agua, remesa, toldillos y todo para acomodarme con mis hijos en la pieza que la escuela tiene de vivienda para el maestro. Pero a veces me provoca no volver más. Como la otra vez cuando hubo esos enfrentamientos entre el ejército y la guerrilla, y duramos una semana durmiendo todos en la escuela, esperando a ver cuando podíamos salir para Guapi.

De la Secretaria de Educación lo llevan a uno a Guapi a darle unas capacitaciones que no nos sirven para enfrentar los problemas que tenemos en el campo. Allá en Popayán no se imaginan como es la educación aquí en los ríos, donde los maestros hacemos lo que podemos y cuando podemos. La otra vez nos llevaron para hablarnos de la calidad de la educación y de las pruebas. Yo no creo que mis estudiantes presenten nunca esas pruebas. Mi grupo es de 7 niñas y 5 niños, somos escuela multigrado hasta quinto de primaria. Después que terminan conmigo se van a trabajar. Solo unito se lo llevaron a Limones a estudiar el bachillerato porque la familia tiene como pagarle comida y dormida donde una paisana. Los demás se van a buscarse la plata. Entonces aquí pruebas no se hacen, porque mis estudiantes están en otro nivel, digamos que aprenden entre todos a leer y a escribir, pero así lo que se dice competencias, yo no creo, pues para eso hay que estudiar todos los días, y hacer tareas y estar pequeños, no de 15 años como algunos de lo que tengo en cuarto de primaria.

El vecino de las ballenas

Manuel tiene 10 años y en febrero entra a cursar por segunda vez grado tercero. Vive en Guapi con su abuela materna y su hermana de seis años. Su padre se fue para Cali en el 2012 y no ha vuelto a verlo desde entonces.

En su escuela tuvo problemas de rendimiento porque no hacía las tareas y la profesora se quejaba porque “hablaba mucho en clase y no se concentraba”. Manuel dice que no entiende, que no le gustan las matemáticas, que lo regañan mucho y que cuando termine grado quinto, se va a trabajar al lado de su hermano mayor que ya tiene plata en el bolsillo.

La maestra del año pasado decía que no hay nadie que vea por el estudio de Manuel, y que él es muy distraído, le gusta molestar y hacer chistes en clase. *“La mamá solo vino una vez a la entrega de boletines, como en marzo y nunca más la volví a ver”*, dice y asegura que eso pasa con muchos de sus estudiantes.

A Manuel le gusta mucho el fútbol y ver los partidos de la liga europea por televisión. Camina 15 minutos entre su escuela y su casa de lunes a viernes. A su regreso, a las doce y media del día, almuerza y luego se hace cargo de su hermanita menor, mientras su abuela Teresa se va a cumplir un turno de aseo en uno de los hoteles a donde llegan semanalmente turistas de todas partes de Colombia y del mundo que vienen a visitar el Parque Nacional Isla Gorgona, uno de los lugares de mayor biodiversidad del planeta.

Durante las tardes Manuel y su hermana ven dibujos animados y musicales de todo tipo. A las seis y media regresa doña Tere para hacerles la comida y mandarlos acostar después de ver la telenovela de las nueve. Ella les tiene prohibido salir a la calle desde que se pelearon con unos vecinos con quienes jugaban maquinitas y apostaban plata.

La madre de Manuel tiene como 35 años y trabaja de cocinera en un campamento de mineros ubicado a dos horas en lancha. Ella viaja un fin de semana cada quince días a Guapi para ver a sus dos hijos menores, y se devuelve la madrugada del lunes con Yerly, su hija de 14 años, que le ayuda sirviendo comidas y llevando viandas a quienes no alcanzan a ir a comer en el restaurante. Yerly es alta y muy bonita, y Manuel dice que “podría ser una doctora”, porque una vez la maestra de quinto de primaria le dijo que era muy inteligente y podría ir a la universidad. Eso fue antes, cuando la madre no tenía que irse a trabajar tan lejos, y el padre aún vivía con ellos y sembraba comida. Jhon el hijo mayor de 15 años, trabaja en una mina por los lados de Timbiquí. Viene cada dos meses a la casa, hace remesa, les compra dulces y ropa a sus hermanitos, y les cuenta historias de gente extranjera que se va por los ríos buscando la riqueza del oro.

Manuel dice que cuando sea grande quiere ser lanchero y andar por el río en su propio motor, llevando y trayendo gente al Charco y a Buenaventura. No conoce ninguno de esos lugares, pero ha oído decir que son muy chéveres y se vende de todo. También le gustaría llevar a los “gringos” que vienen a ver las ballenas y que según un vecino, dan buena propina.

Manuel no conoce la isla Gorgona, que duerme frente a su pueblo natal, ni sus vecinas temporales, las famosas ballenas jorobadas y sus cantos migratorios. Como un testigo excepcional, escucha los relatos de quienes vienen y van por ese majestuoso río que ha dibujado tantas veces en su cuaderno de geografía, y cuyas aguas le alegran la existencia cuando se sumerge con sus amigos y juegan a que son grandes.

(Elizabeth Castillo Guzmán, 2016)

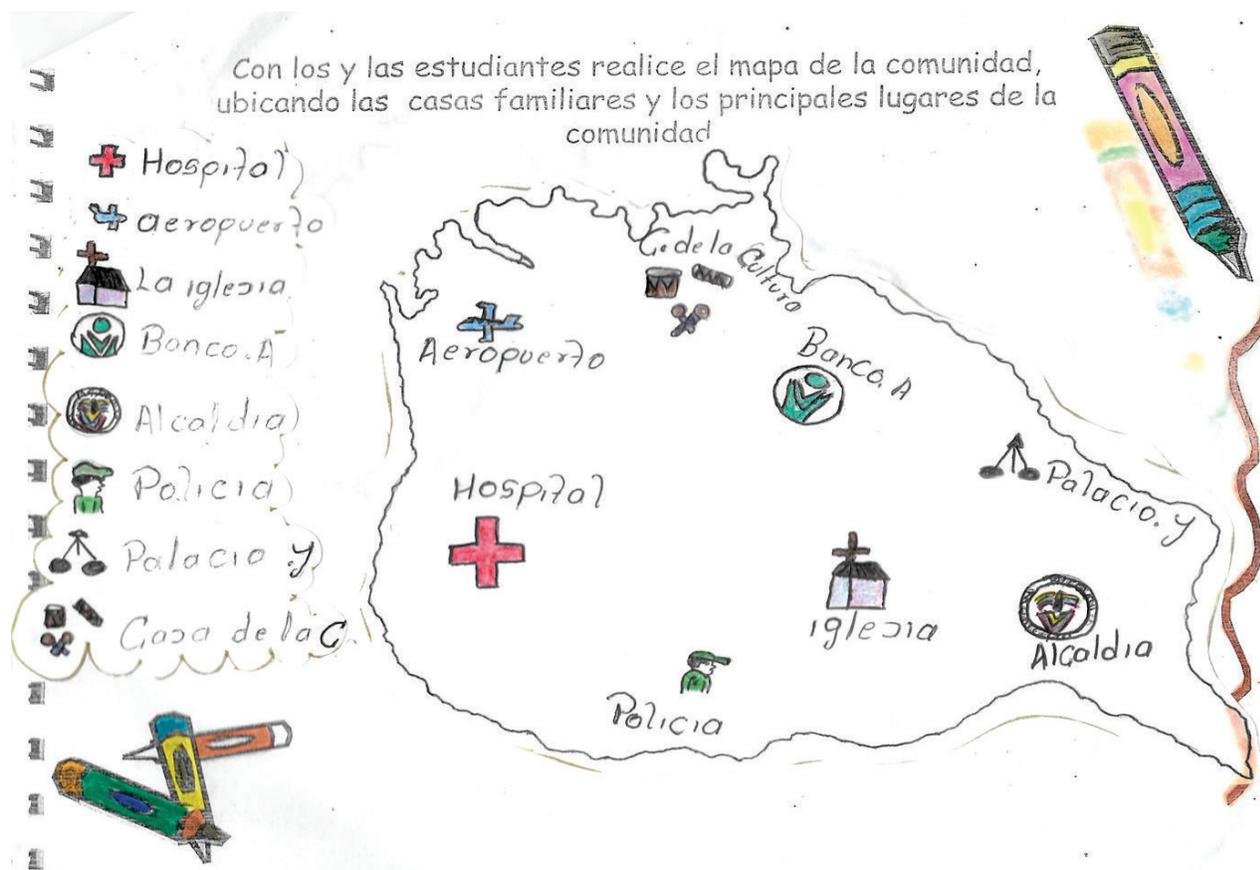


Foto 18. Mapa de la comunidad. Dibujo estudiantes Guapi. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

Un reto etnoeducativo para Guapi

Promover las Azoteas

Para que sus saberes y prácticas lleguen a la escuela

En la comunidad de Guapi hay curandero, sabedores, parteras y parteros que conocen bien la medicina tradicional y las practicas ancestrales. A lo largo de nuestras vidas estas personas han servido de gran utilidad para ayudar a sanar a muchas personas que llegan a buscar ayuda para que sean sanados de pasmo, tramas que se les hace a mujeres embarazadas, paludismo, tifoidea, ojo, espanto, picada de culebra, asma, fuego, chunche en el cuerpo entre otros.

También están las azoteas que con prácticas de etnobotánica donde se cultivan y cosechan plantas alimenticias y medicinales, y cuyas sembradoras poseen un saber muy profundo sobre la clasificación y uso de la plantas en la vida de las personas. Sin embargo, estos conocimientos no están siendo tenidos en cuenta en los procesos escolares.

“Las niños y los niños no siempre cuentan con una abuela o un mayor cercano que les enseñe todas estas cosas, entonces ellos no aprenden nuestra cultura y tampoco saben cómo cuidarse, solo aprenden a ir a comprar a la tienda pastillas para el dolor de cabeza o la fiebre... estamos perdiendo en los hogares estos conocimientos”

(Testimonio de maestra jubilada, Guapi)

4.3. El Tambo, entre cordillera y valle

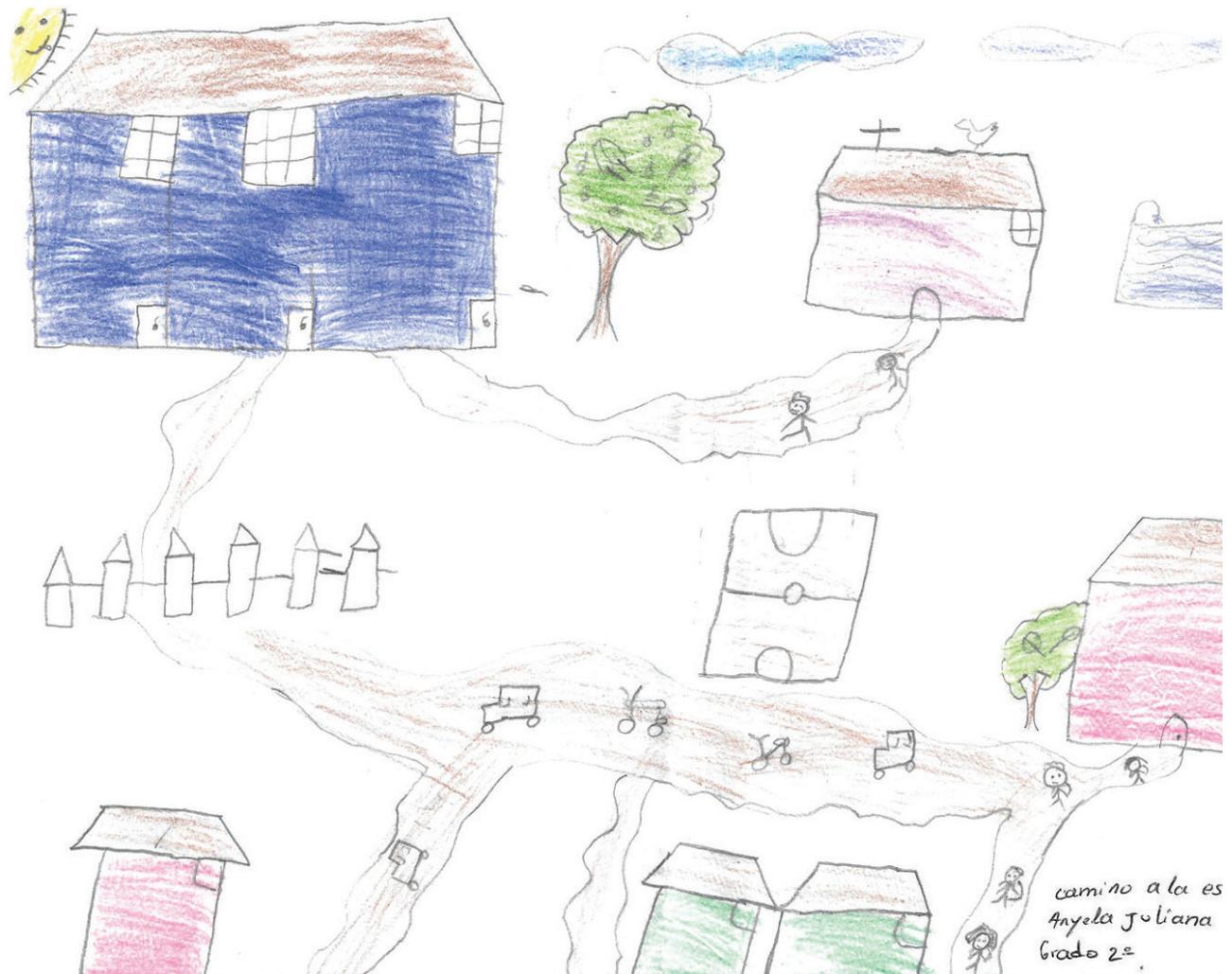


Foto 19. "Camino a la escuela". Dibujo estudiante El Tambo. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

Este municipio fue fundado en el año de 1641, y se encuentra ubicado en la zona centro del departamento del Cauca, conocido por ser una zona de despensa alimentaria y uno de los mayores municipios con extensión geográfica en el país, cuenta con 50.000 habitantes aproximadamente en la zona rural y centros poblados. El Tambo posee una diversidad ambiental y cultural significativa ya que hay presencia de comunidades afrocolombianas, indígenas y campesinas o mestizas quienes son los que predominan en su territorio. Desde hace varias décadas hay presencia de grupos armados ilegales en zonas del municipio, lo que marca de manera muy fuerte la historia reciente de sus gentes y comunidades.

“Los pobladores cuentan que en 1999 llegaron los paramilitares cometiendo masacres, desapariciones forzadas y atentados. Sembraron una huella de dolor y temor entre la población por muchos años”.

En la actualidad hay presencia de grupos armados como las FARC y ELN. El municipio del Tambo, por su riqueza ambiental y ubicación es una zona geográficamente estratégica, tanto para el narcotráfico como para los grandes proyectos extractivos. Debido a su extensión, la realidad territorial es bastante compleja en acceso y conectividad, así como en dispersión geográfica.

El municipio limita al norte con el municipio de López de Micay, costa pacífica; al sur con los municipios de Patía, La Sierra y Argelia; al oriente con los municipios de Morales, Cajibío, Popayán, Timbío y Rosas; al occidente con el municipio de Guapi. Presenta tres pisos térmicos: frío, medio y cálido que favorecen gran diversidad de cultivos y cuenta con importantes elevaciones: los cerros de Altamira, Don Alfonso, Mechengue, Napi, Pan de Azúcar, Santana y Munchique donde se encuentran ubicadas las antenas de ayudas de aeronavegación (radar de la aeronáutica civil) y de transmisión de las señales de telecomunicaciones en el occidente colombiano.

Según los datos del censo DANE 2005 la población del municipio está conformada por 34.457 mestizos y 5.543 afrocolombianos. También se encuentra la población indígena de las comunidades Misak y Nasa en los sectores de Munchique y Playa Rica. El 92,23% de la población se encuentra en el área rural y el 7,7% en la cabecera municipal.

La población afrocolombiana se ubica en la región de clima cálido (Valle geográfico del Río Patía o depresión patiana) y en las veredas Las Botas y Chisquío. La población mestiza en un alto porcentaje campesinos de origen antioqueño, caldense, valluno, tolimense, huilense y nariñense, así como de otras zonas del Cauca, tales como Bolívar, Almaguer, Argelia y Balboa.

Zona El Recuerdo: ubicada en la cordillera occidental en límites con el municipio de Cajibío, cubre el distrito de Uribe con las veredas Jordán, La Palma y Chaux. Fue fundada en el año de 1955, por Neri Vásquez, Moisés Solano, Renato Alirio Solano, Feliza Galarza y Emerlinda Rodríguez. El alcalde de la época fue quien le dio el nombre de “EL RECUERDO” en homenaje a su visita. En la actualidad viven 120 familias que se identifican como afrocolombianas o campesinas y en menor proporción hay presencia de comunidad indígena, se ubican en 92 viviendas construidas de bareque. Tienen problemas derivados por el conflicto armado, hay presencia de grupos armados, siembra de cultivos de uso ilícito, desempleo, sin embargo, hay población llegando a la zona en búsqueda de tierras para la siembra de coca principalmente.

Vereda El recuerdo - San Antonio: ubicada en la cordillera occidental, fue fundada en el año 1954 aproximadamente. Los primeros caseríos dieron el nombre de la vereda San Antonio porque el dueño de Cartón Colombia se llamaba Antonio Gamboa, “es él quien da trabajo y madera”, en agradecimiento se denominó así. El doctor Manuel Bolívar trae un santo al que le dan el nombre de San Antonio de Gamboa, y la gente es muy devota a él ya que dicen es milagroso. En la vereda habitan 140 personas los mayores problemas que enfrentan son ambientales por la explotación maderera y el conflicto armado.

Pueblo Nuevo Ciprés: ubicada en la zona sur del municipio. Fundada en 1970 sus fundadores Zuylo Pajoy, Deyanira, Gabriel Gallardo, el nombre de Ciprés Pueblo Nuevo se coloca, en honor a un pino ciprés, que existe en un lugar denominado “granja” y hoy es propiedad del colegio que es el último caserío en organizarse. Viven 380 personas, la mayoría de las viviendas son fabricadas en ladrillo y cemento, en su configuración familiar

predomina el madre solterismo (o cabeza de hogar/ cabeza de familia) y son pocas las fuentes de empleo para los habitantes.

La vereda Las Botas está situada en la zona sur, su historia data desde el período colonial, cuando la marquesa española Juana Montenegro era dueña de gran parte del territorio tambeño:

Era una de las aliadas de Juan Samano, quienes buscaban oro en las partes bajas del cerro de Munchique. Se dice que cuando emprende la huida granadina hacia el sur, Juana carga con sus esclavos negros y huye con sus tesoros e imágenes religiosas, a pasar por un río una imagen de la niña María se hizo pesada, entonces Juana ordena a algunos esclavos que se devuelvan con la imagen, esta es de la niña María sentada y tiene botas por eso se denomina vereda de las Botas. Cuenta con 308 habitantes mayoritariamente identificados como afrocolombianos que viven en familias extensas (madre, padre, hijos, tíos, abuelos y nietos), se dedican a la agricultura y minería, hay presencia de grupos armados.

La Senda-La Banda: se localiza en la zona sur. La vereda se conforma en el año de 1994, después de haber pertenecido a la vereda de la banda deciden separarse, porque consideran los pobladores que los beneficios y la dinámica se realizaba en un solo sector de esta vereda. Por eso conformaron una nueva junta donde se vieran representados, los principales líderes fueron María Celedonia Loaiza y Fabriciano Camilo, más adelante, surgen diferencias entre líderes que dejaron el proceso, pero se logró posicionar la vereda, el nombre viene por el dicho: esta es la “senda” por la cual se llega a la vereda la banda. Viven 103 familias que deben afrontar la difícil situación económica, subsisten de la siembra de yuca pero muchos de los habitantes han tenido que salir del territorio a buscar nuevas oportunidades que permitan tener otras oportunidades de vida.

Lo que dicen las bitácoras

En el desarrollo del diplomado en el municipio del Tambo se produjeron 16 bitácoras pedagógicas y 8 comunitarias. Uno de los primeros aportes de este ejercicio es el perfil del estudiantado con quienes laboran a diario los y las docentes de las zonas rurales que se vincularon al Diplomado. Según las cifras, este el perfil de las comunidades estudiantiles de los centros educativos Belén, El Molino, La Banda, Francisco José de Caldas y Pueblo Nuevo Ciprés.

Las instituciones educativas albergan a 1,168 estudiantes aproximadamente, y su atención se concentra en los niveles de pre-escolar y primaria. El 50 % de ellos y ellas se identifican como afrocolombianos, tanto en zonas rurales como el caso urbano. Un 52% son mujeres. Las familias del estudiantado en un 50 % se conforman como familias extensas es decir, están integradas por madre, padre, abuelo, nietos, tíos, el 30% conviven en familias nucleares (madre, padre e hijos) y un 20% hogares con madres cabeza de familia.

La planta docente de las instituciones educativas está conformada por un 65% de mujeres. El 70% de las maestras y los maestros se identifica como población mestiza. Las familias viven de labores como agricultura, minería a menor escala (mazamorreo), rallandería (producción de almidón de yuca), trabajo en minas de oro, producción de panela, explotación de madera, ganadería, monocultivo de yuca, maíz, coca y otros, de jornal ventas el día domingo en el comercio.

Bitácora Pedagógica

A los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los ratos libres les gusta leer, jugar fútbol, dibujar, pintar, escuchar cuentos y ver vídeos. El trato entre compañeros y compañeras es cordial, prima el respeto en la mayoría de aulas, no hay un uso frecuente de apodosos o malas expresiones, algunos docentes opinan que es principalmente por la implementación y uso del manual de convivencia.

La mayoría de dificultades y dramas de los y las estudiantes hacen parte de su vida en el entorno familiar y social más cotidiano. Las peleas intrafamiliares, el maltrato, la separación de las parejas y el abandono de los padres, hace parte de muchas de sus historias. Se incluye a este hecho situaciones cotidianas de violencia, empobrecimiento del núcleo familiar e inseguridad en el territorio. Todos estos factores conjugados en muchas ocasiones explican los fenómenos de deserción escolar que se presentan en los centros educativos.

Bitácora Pedagógica

Un niño peleó en la carretera con su compañera y al otro día la mamá fue con machete a pegarle al niño en la escuela...

Hay estudiantes que sufren maltrato físico por los problemas familiares, principalmente por parte la madre...

Hieren de gravedad al señor Camilo por robarlo y desde ese día su hijo no volvió a la escuela.

Describe cómo es un día de su vida cotidiana?



Ella

Me levanto a las 5:30 am
le ayudo a mi mamá a
hacer el desayuno para los
trabajadores luego me arreglo
para irme a la escuela
en la tarde salgo de la escuela
llego a mi casa a veces antes
de hacer la comida hago las tareas
o si no hago las dos cosas al mismo
tiempo porque mis padres llegan
tarde de trabajar y cansados
ellos tienen que trabajar muy
duro para salir adelante
a su familia. ^{Grade} ^{3^o} ^{Brinsley} 3^o



Él

Me levanto a las 6:00
a veces me mandan a coger algún
caballo o a rodar el ganado
antes de venirme a estudiar
cuando llego por la tarde de
estudiar me toca ir a pipartar
los terneros o me mandan
hacer algún mandado y
también saco tiempo para
estudiar.

Ruber Kenidi Grado 3^o



Foto 20. "La vida diaria de un niño". Docente El Tambo. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

Los apellidos más frecuentes que se encuentran entre los estudiantes son Idrobo, Diago, Rodallega, Bastidas, Camilo, Caicedo, Olano, Carabalí, Montenegro, Vásquez, Galindez, Méndez, Campo, Obando, Roque, Paz, Luango, Velasco, Mosquera.

Las problemáticas que afectan a las familias de estudiantes son el desempleo, la desintegración familiar, la contaminación o destrucción de los ríos (Quilcacé y Timbío) que son fuente de alimentación para las comunidades, la llegada del conflicto minero, el inicio de la prostitución, la drogadicción y por ende la pérdida de valores. También es evidente que estas problemáticas ponen en riesgo la tenencia y permanencia de la tierra por parte de las comunidades.

Desde las I.E se han implementado temas alrededor de la etnoeducación pero no se manifestaron de manera explícita, se realizan actividades comunitarias que van en pro de los procesos de identificación y reivindicación de las comunidades afrocolombianas, se celebra el día de la afrocolombianidad en un 40% de la I.E participantes del proceso.

Hay presencia de la iglesia católica y evangélica. La primera cuenta con parroquias en distintas zonas del municipio. En el segundo caso existen comunidades como los Pentecostales, el Movimiento Misionero Mundial, los Testigos de Jehová y la Alianza Cristiana.

Las personas participantes en los talleres plantean que la alimentación de las familias es buena y que cuentan con una nutrición balanceada. Sin embargo, existen riesgos debido por los factores anteriormente expuestos y que afectan los cultivos de pan coger y por ende consumo de productos que vienen de fuera de la región. Concretamente se vienen reemplazando alimentos propios como verduras, tubérculos y hortalizas por granos como arroz, frijol, lenteja y espaguetis. Las carnes propias como pescado y animales de monte se están desplazando por enlatados y embutidos, lo que en el mediano plazo puede desencadenar un riesgo al derecho de niños, niñas, jóvenes y adolescentes a una alimentación segura, balanceada y que genere bienestar.

Las relaciones de género en la comunidad se ven afectadas por situaciones como paternidad irresponsable que va en ascenso principalmente por embarazos a temprana edad, las mujeres deben asumir jornadas extenuantes aun conviviendo con sus parejas, la precaria situación económica ha llevado que las mujeres a demás de las labores de crianza que abarcan más del 70% de su tiempo, deban ayudar en la finca, empleos domésticos o salir a barequear con jornales largos y la mayoría mal remunerados.

Los y las docentes reconocen que el machismo y la violencia intrafamiliar se ejerce la mayoría de las veces sobre las mujeres, no se desconocen los casos donde los hombres son víctimas. Se adelantan reflexiones frente a los escenarios de reproducción de estos patrones pero es un trabajo que aun no tiene la suficiente fuerza e importancia al interior de las comunidades, aunque las mujeres hoy en día ocupan nuevos espacios, esto tiene un costo muy alto, al incrementar sus labores y muchas deben asumir procesos de transformación en algunos casos dolorosos al interior de sus familias, que no comparten que ellas salgan de sus casas y aporten en lo comunitario.

La experiencia en el municipio de El Tambo mostró dos realidades complejas y diferenciadas. De una parte la que ocurre en la zona de la cordillera donde las comunidades mayoritariamente campesinas de origen mestizo, viven las tremendas dificultades de no contar con vías de

acceso adecuadas. Aislados a horas de camino en motocicleta o animales de tracción como el caballo o la mula, durante el invierno se hace mucho más peligroso transitar. Esta es una de las mayores amenazas que enfrentan niños y niñas que viven lejos de sus centros escolares.

También se encuentra la zona de comunidades negras ubicada en el sur del municipio, zona en la cual se presenta una compleja realidad debido a la suma de pobreza, falta de tierra y arribo de la minería a la vida de las comunidades.

Según las opiniones de miembros de la comunidad en la zona de cordillera en los diversos talleres realizados y registrados en las bitácoras, los problemas más apremiantes son la desorganización y falta de pertenencia comunitaria, por esta razón no cuentan con la fuerza colectiva para exigir al gobierno la construcción de vías, acueducto y alcantarillado.

Otro gran problema es la falta de empleo y la minería ilegal, fenómenos que se suman y producen conflicto y descomposición social en temas como la prostitución, la drogadicción y el crimen.

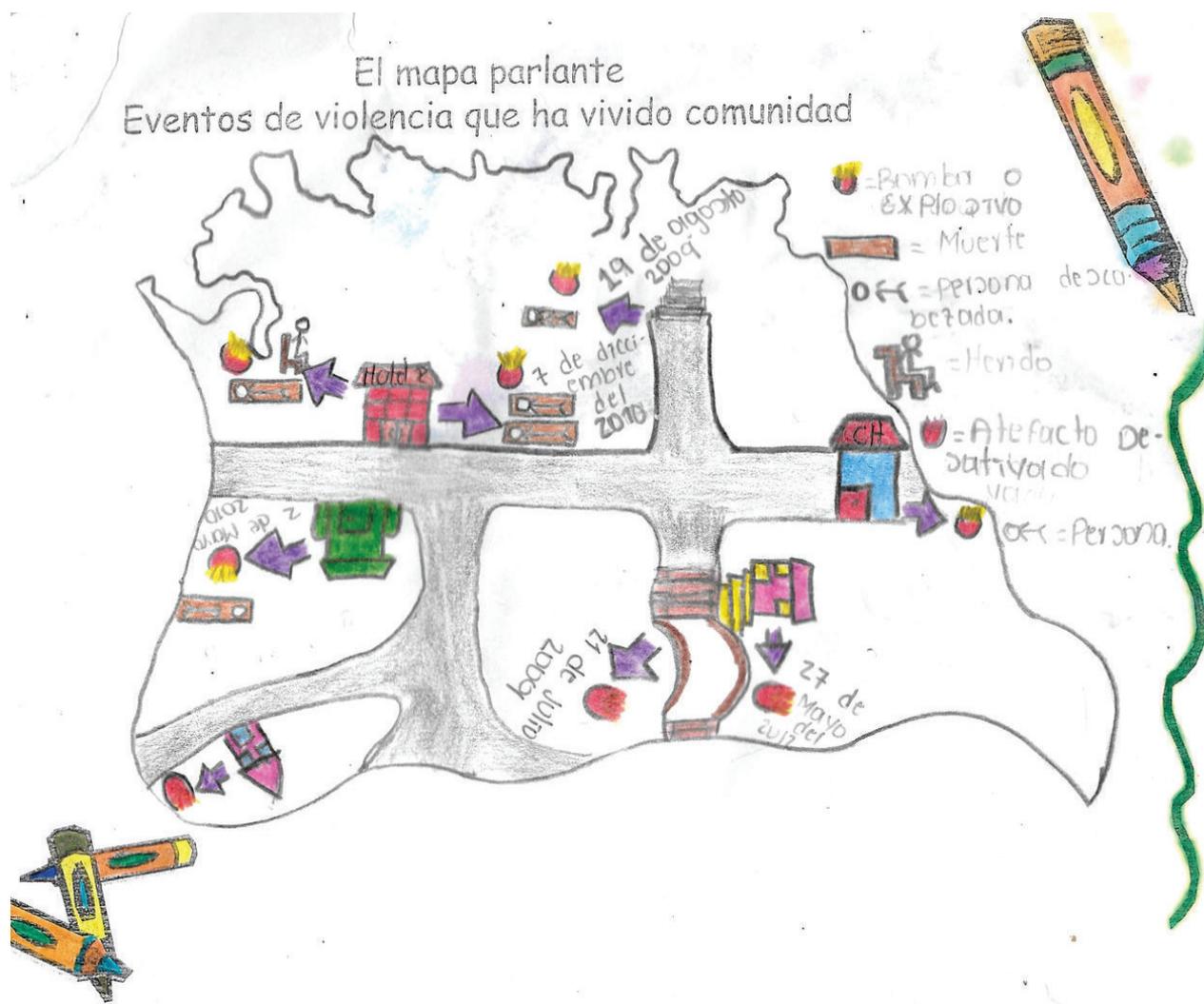


Foto 21. "Eventos violentos". Estudiante El Tambo. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

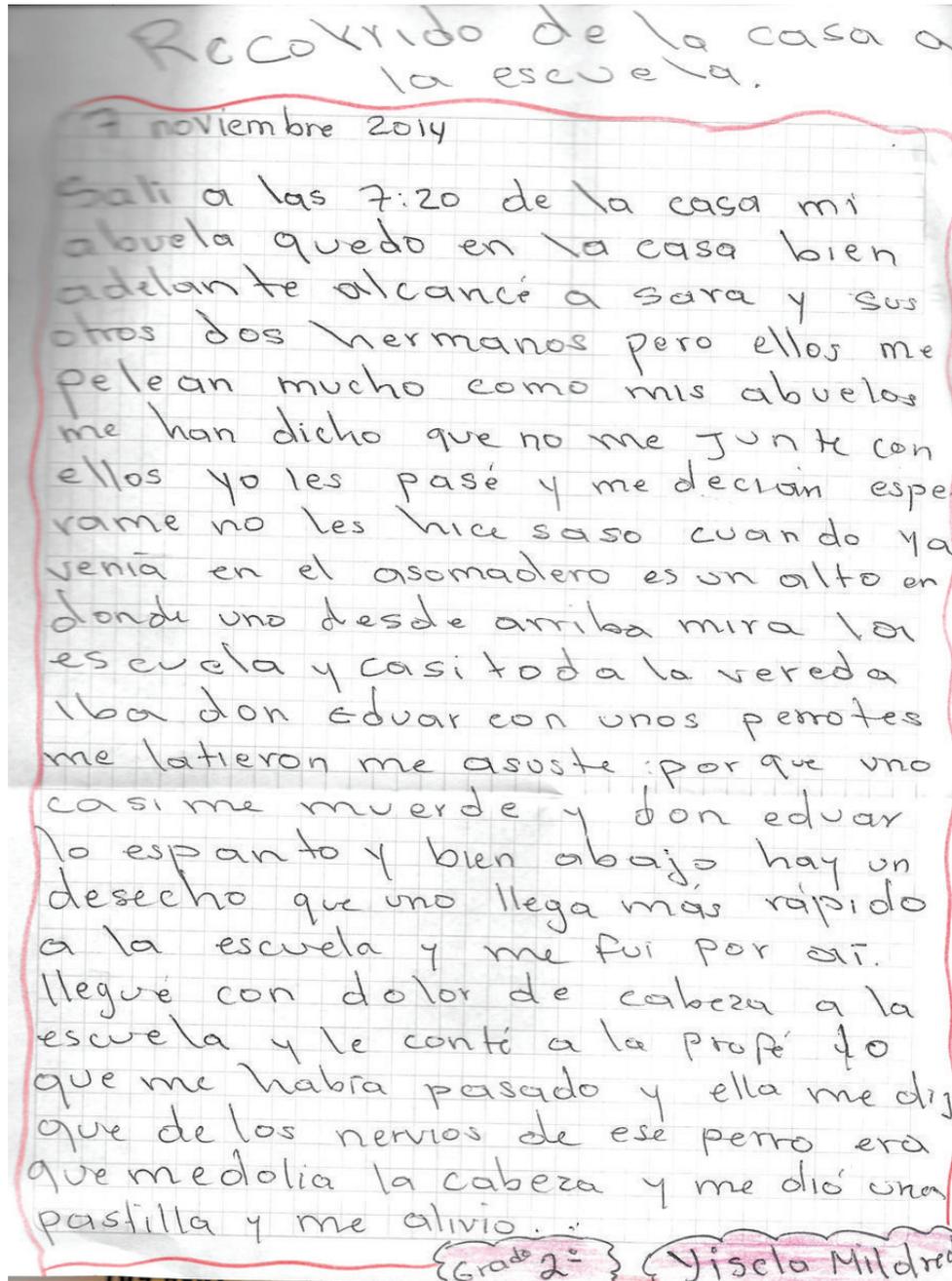


Foto 22. Relato estudiante El Tambo. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

Bitácora Pedagógica

Los aportes del proceso formativo que se adelantó durante el Diplomado se recogen en dos vertientes etnoeducativas, una orientada al trabajo de fortalecimiento del proyecto educativo comunitario PEC de las instituciones educativas de la zona sur de El Tambo mayoritariamente afrocolombianas, y un segundo eje referido a un trabajo de fortalecimiento cultural de las comunidades educativas de la zona de cordillera, mayoritariamente mestizas e influidas por los diversos procesos de colonización que ha vivido esta parte del municipio.

Fortalecimiento pedagógico del Proyecto Educativo Comunitario -PEC- del sur de El Tambo

Existen procesos etnoeducativos muy importantes liderados por las docentes y líderes de la zona. Uno de los mayores logros ha sido contar con la formulación de un Proyecto Educativo Comunitario que requiere ser llevado al aula en función de los problemas y potencialidades que resultaron del ejercicio de caracterización realizado por los equipos de trabajo. En ese sentido es importante retomar los fundamentos del PEC para abordar en el aula y en el trabajo con comunidad educativa los siguientes elementos:

1. **El territorio y su actual configuración.** Identificar, investigar y estudiar con los y las estudiantes la situación actual del territorio de la zona sur en perspectiva ambiental, productiva, cultural y social. Para ello el enfoque de las cartografías comunitarias puede ser muy útil tal como lo mostraron algunos ejercicios desarrollados.
2. **Somos lo que Comemos.** Es urgente abordar una reflexión sobre las prácticas y saberes culturales ligados a la alimentación como un hecho cotidiano que articula cultura y naturaleza y permite a los y las estudiantes un aprendizaje integral de todas las áreas del currículo en torno a la producción de alimentos, las gastronomía local, la siembra y cosecha de alimentos, la economía familiar y el uso de semillas propias.
3. **Escribir y leer la propia historia.** Un elemento central de los procesos escolares etnoeducativos es el referido a la historia de las comunidades afrocolombianas como fuente de importantes saberes y memoria regional y nacional.

Igualmente cuenta la tarea constante de promover en niños, niñas, adolescentes y jóvenes las capacidades para comunicar de forma oral y escrita su pensamiento, afirmar su identidad y poder acceder a nuevos conocimientos.

4.4. Tumaco, territorio etnoeducativo del Pacífico Colombiano

San Andrés de Tumaco está ubicado al sur del departamento de Nariño, fue fundado el 30 de Noviembre de 1640 por el padre Francisco Ruggi. La población se estima en 187.084 habitantes (según DANE 2005) donde el 54, 2% vive en la zona urbana y el 45,8% restante en lo rural, la población se identifica en un 90% como afrocolombiana y un 3,9% como indígena.

El municipio cuenta con 365 veredas y 24 corregimientos, el área urbana se divide en 5 comunas. El territorio cuenta con la presencia de 14 consejos comunitarios y 12 resguardos indígenas del pueblo AWA y Epedara Siapidara.

Las y los docentes realizaron 20 bitácoras pedagógicas. Cuatro bitácoras comunitarias fueron diligenciadas por 3 líderes y 1 lideresa de Tumaco y del municipio Francisco Pizarro.

Se resalta que los docentes identificados como afrocolombianos son mayoría en las I.E participantes y que un 75% son mujeres que se encuentran laborando en los niveles de pre-escolar, primaria y secundaria; atienden en un 5% a población especial solo 2 I.E no reportan casos (Chajal y Diviso)

Los y las estudiantes de estas instituciones educativas suman una cobertura aproximada de 3,043 niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Un 70% del estudiantado son mujeres. El 84% de los y las estudiantes se identifican como afrocolombianos que provienen de familias con jefatura femenina, seguido por familias extensas. También se reportan estudiantes cuya tutela está a cargo de terceros. Los apellidos mas frecuentes son: Cortés, Preciado, Castillo, Ángulo, Viveros, Caicedo, Mosquera, Perlaza, Cuero y Quiñones.

Los mayores problemas de la comunidad se centran en el desempleo, la falta de servicios públicos, el conflicto armado derivando problemas sociales como drogadicción, alcoholismo, prostitución, inseguridad; pero el mayor es el conflicto armado, puesto que continua latente. Esto lo confirman la mayoría de docentes en la información que recopilaron en las bitácoras pedagógicas. En el año 2014 se presentaron 8 actos violentos donde la población civil fue afectada directamente, cabe resaltar que en Tumaco hay presencia de distintos grupos armados legales e ilegales (guerrilla, paramilitares y bandas delincuenciales), ya que es una zona geo-estratégica para el desarrollo de la guerra, pues está ubicada en zona de frontera convirtiéndose en un corredor de armas y narcotráfico. Existe el paso del oleoducto y grandes proyectos de explotación minera y maderera. Para el caso del municipio de Francisco Pizarro se realizó una tabla de caracterización distinta en lo que corresponde a la comunidad educativa:

El número de mujeres vinculadas a la docencia es mayor, aunque Francisco Pizarro sea otro municipio, su dinámica educativa y comunitaria continua muy ligada al proceso en Tumaco.



Foto 23. SN. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

Historia Territorial

Candelillas: Según Líder participante del diplomado, fue fundada aproximadamente en el año de 1805, sus primeros pobladores fueron las familias Cortés, Cabezas, Ángulo, Hurtado, Landazury, quienes se instalaron en el territorio. El nombre de Candelillas se lo dieron porque en todo el lugar había un animal pequeño que picaba muy duro, de allí proviene el nombre de Candelillas. En la actualidad la habitan 1,260 personas mayoritariamente se identifican como afrocolombianos, habitan en 200 viviendas aproximadamente.

San José de Canupí: Fue fundada en 1870, uno de los fundadores fue el señor Juan Montero procedente de Popayán, Cauca, que se erradicó frente a la rivera del río Mira, brindo trabajo comercializando la “tagua” y el “caucho”. El nombre de la comunidad se debe en honor al río Caunapi, que se ubica a 25m de la comunidad. En la actualidad viven aproximadamente 1.500 personas. La comunidad está ubicada sobre la vía panamericana en el kilómetro 60.

San Luis Robles: Esta ubicada al sur occidente del municipio de Tumaco, fue fundada en 1889, el nombre según la historia, corresponde a su fundador el señor Luis Robles, la vereda está rodeada por dos quebradas que llevan el nombre de San Luis y Roble. Cuenta con una población de 3.500 personas, que viven en hogares conformados por familias extensas, sus casas están construidas en ladrillo, los mayores problemas que enfrentan son la falta de recursos económicos y el conflicto armado. Las familias se dedican a labores como la construcción, agricultura, recolectores de moluscos y crustáceos, pesca, comercio informal, empleo domestico, venta de combustible, minería artesanal, mototaxismo y a la producción de coca.

A nivel nutricional el municipio de Tumaco depende mucho de la compra de alimentos y de la producción marítima, los cultivos de pan coger están escaseando por la dinámica de transformación del territorio, muchas familias se han urbanizado y ya no producen sus alimentos; en esta zona es significativo la compra de productos en el país de Ecuador, docentes manifestaron que hay una alerta por las formas como las familias se alimentan, muchas han reducido el número de porciones al día y su dieta alimentaria se ha modificado pues pasaron de comer productos tradicionales como el cangrejo, camarón, pescado, banano, papa china, cacao para consumir enlatados, embutidos, harinas y granos; en los niños el consumo excesivo de gaseosas, empaquetados y golosinas.

Las escuelas cuentan con el apoyo del ICBF y programa Global Humanitaria pero la porción escolar no suple las necesidades nutricionales de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Manifiestan los docentes que frente al tema es poco lo que se trabaja ya que desde las casas no lo ven como un tema a tratar y la mayoría de las veces se opta por el facilísimo en la lonchera y en la alimentación de los y las estudiantes.

Una larga memoria de violencia

A pesar que a la gente de Tumaco se le reconoce en muchas regiones por su hospitalidad, alegría y espíritu de paz, durante más de veinte años este municipio ha sido el epicentro de eventos de violencia cuyas marcas se reconocen en la memoria de sus habitantes. Como lo muestran las cifras, los estudios y los testimonios, el municipio de Tumaco se fue tornando desde mediados de los años noventa en lugar de magnicidios a líderes del proceso organizativo de las comunidades negras, como el ocurrido con el líder Francisco Hurtado en 1996 y posteriormente con la hermana Yolanda Cerón en el 2001. Quienes

mantienen viva la memoria de estos tremendos eventos relacionan los asesinatos como un hecho claramente político que busca menguar la dinámica política de las poblaciones.

Francisco Hurtado fue el primer representante legal elegido para un consejo comunitario de comunidades negras en el sur de la Costa Pacífica, el consejo del Bajo Mira (río Mira, Tumaco). Hurtado había luchado por el reconocimiento de derechos de las comunidades negras en la Constituyente de 1991 y, desde 1993, trabajaba en los procesos y trámites para la solicitud del título colectivo. En febrero de 1996 estaba cumpliendo con el último requisito para la solicitud del título: el censo de las familias dentro del territorio. Hurtado entraba a la casa de una mujer, cuando llegaron dos hombres en una moto. Uno de ellos se bajó de la moto, entró a la casa y le dijo: “pa’ que no sigas jodiendo con tu cuento de tu Ley 70”. Acto seguido, le disparó y le dejó un letrero con la misma frase.

*Durante 15 años, los miembros de los consejos comunitarios del río Mira han tratado de defender su territorio colectivo. A pesar de ello, los cultivos de palma y los cultivos ilícitos han avanzado en sus tierras. De la mano de ellos han llegado también los actores armados legales e ilegales. Las comunidades siguen defendiendo sus derechos culturales y su derecho al territorio, pero sus miembros siguen siendo amenazados, desplazados y asesinados. En efecto, en junio de 2008, 12 años después del primer homicidio, fue asesinado otro líder del mismo consejo comunitario, con la misma advertencia para el resto de la comunidad sobre la lucha por sus derechos territoriales. Ninguno de estos casos ha sido esclarecido hasta el momento. A pesar de que las comunidades cuentan con los títulos legales sobre la tierra, en la práctica no pueden ejercer sus derechos, ni su cultura en los territorios. *Caso reconstruido a partir de testimonios de líderes comunitarios de Tumaco, Cali y Buenaventura. En: Alfonso, Rodríguez, 2009:117).*

Según la información recopilada en el desarrollo del diplomado, entre lo corrido del 2011 al 2015 la cabecera urbana de Tumaco ha sufrido el impacto de más de doce atentados, uno de las cuales destruyó totalmente la estación de policía y parte del centro de la ciudad en el 2013. Igualmente un fatídico atentado contra el oleoducto Transandino causó un daño ambiental que se extendió del río Caunapí al río Rosario, y posteriormente al Océano Pacífico. Los atentados, desapariciones y homicidios han cobrado muchas víctimas, sobre todo la de los jóvenes.

En este contexto la situación de derechos humanos de las poblaciones afrodescendientes se encuentra en permanente situación de vulnerabilidad y riesgo, razón por la cual las agencias de apoyo humanitario han focalizado a Tumaco y su zona rural como epicentro de sus acciones.

Estos acontecimientos afectan de forma gradual y estructural la vida cotidiana de las poblaciones, y de sus escuelas. Las nuevas generaciones han visto caer con explosivos en sus manos a estudiantes de algunos barrios de Tumaco, han conocido de los atentados a la población y a los recursos del territorio, y han debido convivir con presencia militar legal e ilegal en prácticamente todos los puntos de la geografía del municipio. El impacto emocional y psicológico está por analizarse entre la población infantil y juvenil, lo cierto es que las y los docentes viven una permanente zozobra tanto en las zonas rurales como en el casco urbano.

Acercándonos a las aulas escolares

“Después del atentado, los padres de familia y estudiantes quedaron con mucho miedo, durante varios días no regresaron a clase por temor a que pusieran otra bomba”

Las y los docentes deben constantemente generar confianza para que la escuela sea un lugar seguro, esta es una de las mayores dificultades con las que se encuentran, la presencia excesiva de grupos armados legales e ilegales representa la excesiva militarización de la vida de Tumaqueños ya que ha modificado las prácticas de convivencia pacífica, donde niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen una especial manera de asimilar el conflicto en su cotidianidad, desde los juegos hasta las formas de resolver sus discusiones escolares.

“Los niños y niñas juegan y se amenazan... si no me dejas ganar le mando a tu papá la guerrilla, y el otro le responde y yo le digo a los paras, son niños del grado primero lastimosamente”

“Hace diez años atrás un estudiante pertenecía a la guerrilla cuando estaba en la escuela y daba mucho miedo, nadie se atrevía a decirle nada, nos enteramos que lo habían matado.”

Los y las estudiantes que llegan a las aulas escolares la mayoría vienen de hogares donde la violencia intrafamiliar está presente de manera constante, el trato hacia los hijos e hijas se hace de manera agresiva, un número importante de estudiantes trabaja a temprana edad. El abandono familiar ha llegado a que se tomen medidas muy drásticas de cambiar su modo de vida.

“Hace 10 años un niño de 13, el papá mató a la mamá dormida y el niño se dedicó a la bebida y el sicariato”

“Una estudiante llegó al colegio y había consumido veneno, se desmaya la llevamos al puesto de salud y a las dos horas murió.”

El trato en el aula es un reflejo de la comunidad, es frecuente encontrar que las personas se llaman por apodosos referidos especialmente al aspecto físico desde que nacen, esto en el aula se refleja y genera muchas agresiones entre ellos, igualmente lo hacen por el tema de los recursos, hay una diferenciación entre los estudiantes que tienen acceso a recursos y cuentan con los útiles y lonchera, entre ellos mismos marcan las diferencias.

Se debe resaltar que existen estudiantes que son muy tolerantes y tratan de generar otros ambientes y pasan desapercibidas estas circunstancias para no ahondar en los problemas. A la mayoría les gusta jugar fútbol, cantar, dibujar. Hay una esperanza de vida en medio de la adversidad.

La Etnoeducación en Tumaco

Tumaco ha sido escenario privilegiado de importantes procesos y proyectos etnoeducativos. Podemos contar al menos tres grandes experiencias: la construcción del Pretan (*Proyecto Etnoeducativo Afromariñense*) y el El Etnobachillerato que plantea el derecho ancestral al territorio que posee la comunidad afrodescendiente por siglos de permanencia en el Pacífico colombiano, por lo que se constituye en una justificación más en el deseo de contar con un proyecto educativo propio. El Proyecto Etnoeducativo Afromariñense (Pretan), es el resultado de 18 años de un proceso de investigación con población afro en 14 municipios de Nariño, pero concentrada en los diez que hacen parte de la costa nariñense. Fue ejecutado por varias organizaciones sociales como la Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones Étnico Territoriales de Nariño (Asocoetnar), Colectivo 23 de mayo, Red de Consejos Comunitarios de Comunidades Negras y Copdiconc. Se plantea que la educación propia debe fortalecer la cultura afrocolombiana por medio de las expresiones artísticas-culturales,

juegos autóctonos y la tradición oral, así como conservar los valores culturales, el cuidado del medio ambiente, el derecho a la propiedad colectiva y el derecho al territorio. *El proyecto del etnobachillerato* se fundamenta en un enfoque etnoeducativo, orientado a fortalecer los procesos de identidad étnica, cultural y territorial de las comunidades afrocolombianas de Tumaco. Esta perspectiva implica focalizar el centro del proceso formativo en los ejes referidos al conocimiento y al auto reconocimiento étnico en sus múltiples dimensiones, a través de herramientas epistémicas, políticas y pedagógicas, para comprender el presente, reflexionar el pasado y proyectar acciones futuras. Lo anterior puede ser posible, desde una perspectiva etnoeducativa que articule los saberes y las prácticas pedagógicas desde la cultura afrotumaqueña, para favorecer un mejoramiento de los fenómenos educativos, comunitarios y los procesos organizativos, pues se asume que cada uno de estos ámbitos representa un lugar de conocimiento fundamental para el fortalecimiento étnico, territorial y organizativo [...] 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 para acceder al bachillerato, ya que la educación ofrecida por el Estado solo llega hasta el grado 5° de primaria.

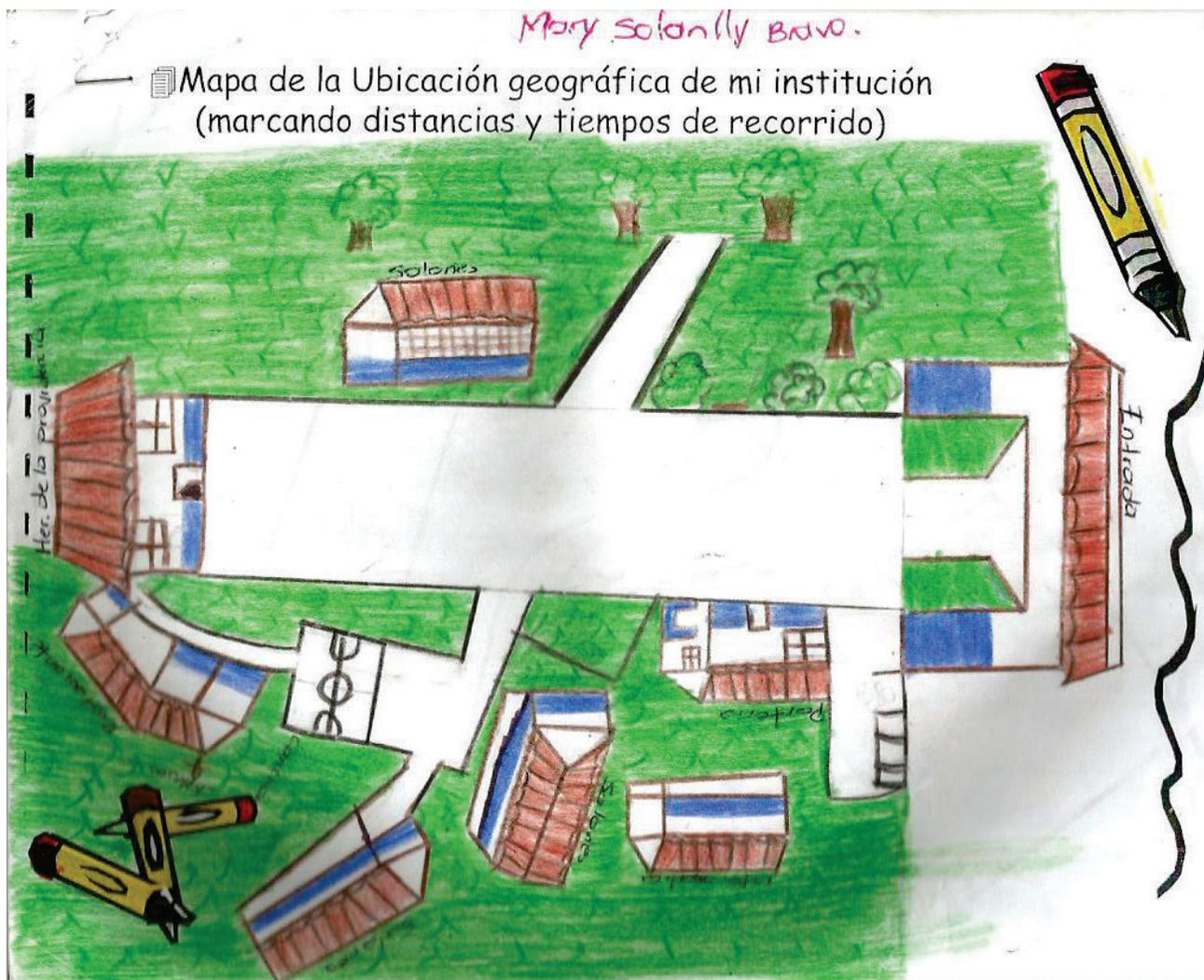


Foto 24. "Mi escuela y su territorio". Dibujo estudiante Tumaco. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

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: 24).

Testimonios de Docentes

En las zonas donde la guerrilla tiene mucha presencia para uno el trabajo como docente es muy difícil. Yo estuve en una comunidad hace un año en la cual me tocó de directivo docente. Teníamos como 24 estudiantes, entre niños y niñas, había gente mestiza y gente afro como yo. Éramos dos docentes. La vida en esa zona es dura porque no hay trabajo y los padres de familia les toca salir para Pasto o a jornalear en carretera. Entonces llegó como en marzo una niña para grado tercero. Nosotros allá trabajábamos escuela multigrado, los dividíamos en dos grupos, los más pequeños de grado cero a segundo, y los grandecitos de más de 10 años de tercero a quinto. Bueno la mamá vino y la matriculó, me dijo que apenas llegaban del Putumayo. La niña tenía como nueve años, era monita y muy grosera, se la pasaba en los recreos jugando a amenazar a los compañeritos y diciéndoles unas palabrotas que ni yo sabía. Una vez se puso muy agresiva con otra niña, por alguna cosa de esas que ellas se pelean, entonces le dijo que la iba a “mandar a pelar”. Yo la regañé y les envié a sus padres una nota en el cuaderno, para que vinieran a la escuela a hablar conmigo.

Al otro día, muy temprano vinieron dos muchachos uniformados y me llevaron para donde estaba el campamento de esa gente. Me dijeron que el comandante necesitaba hablar conmigo. Yo me asusté, porque uno sabe que eso es cosa seria si andan preguntando con nombre propio por uno. Total me fui y dejé a mi compañero encargado de cuidarme los muchachos grandes mientras volvía. La cosa era que el comandante que acababa de llegar era el papá de la estudiante nueva que estaba de problemas en la escuela, y que yo había corregido. Él me dijo que le tuviera paciencia que la niña había crecido viendo toda esa vida, y que por eso el la mandaba a la escuela para ver si la podíamos educar como de mejor modo. Me advirtió que nadie podía saber que era su hija, y que me la recomendaba mucho... Yo me fui muy preocupado, imagínese ¿Uno qué puede hacer en esos casos? Así que les dije a los estudiantes que a partir de la fecha estaba prohibido las peleas y esos juegos así, y el que no hiciera caso lo mandaba para la casa. La niña nueva era entendida y cuando quería hacía bien las cosas, pero era muy difícil de tratar, así que se quedó como sola porque unos le tenían miedo y otros le tenían como rabia... yo hacía lo que podía, y la dejaba trabajar solita para evitarme problemas.

Una vez hizo un escrito muy bonito sobre la familia y yo le puse un cinco grandote en su cuaderno.

Afortunadamente esa gente se fue como a finales del mes de mayo, después de la fiesta de la madre, debido a que llegó el ejército cerca de la zona, entonces ellos ya no estaban seguros. Pero si hubieran seguido abí en la comunidad, yo no sé como hubiera sido mi vida.

Todos los Santos

Todos los santos comiendo
en una sagrada mesa
le dieron a Santa Rita
con un hueso en la cabeza.

Cuando vió Santa Teresa
que Santa Rita lloraba
con una mano de piedra
le tiró a Santa Librada.
Se levantó santa Clara
con un solo movimiento:
“Si ustedes siguen jodiendo
que termine la función”.
y entraron en discusión
todos los santos comiendo.

“Si respondió San Lorenzo
ya la cosa se dañó
voy a salirme de aquí
antes que llegue mi Dios”,
“que respondió San Ramón
aquí no vale viveza”.
y quitándole la presa
le dio con el cucharón,
formaron el pelotón
en una sagrada mesa.

La más horrible sorpresa
cuando salió San Antonio
dándoles golpe y patada
a Pedro con San Gregorio
“que diablos ni que demonio”
gritaba la Margarita,
ya le quitaron la vista
al pobre de San Lorenzo
con ese maldito hueso
le dieron a Santa Rita.

Después que pasó la fiesta
y vieron lo acontecido
habían diez y siete muertos
y otros tantos heridos
“aguardemos el castigo”
le dijo santa Teresa
que por aquella sorpresa
no nos perdona mi Dios.
y Santa Rita murió
con un hueso en la cabeza.

“Décimas de la Manglaria”
Benildo Castillo

Benildo Castillo

Nació un 20 de Julio de 1.906 a orillas del Río Mejicano, asentamiento negro rural del municipio de Tumaco Nariño. Cuando niño improvisada versos y coplas, sobre los hechos importantes del mundo que lo rodeaba. En 1.962 se inicia como decimero, gracias a la influencia recibida de Catalino Moreno, más conocido como “El Cantor del Campo”, a quien Benildo señaló como “El poeta de ciencia rural de mayor profundación”.

Don Benildo Castillo, dedico su vida a registrar en décimas magistrales los principales eventos y acontecimientos locales y regionales que afectaban la historia y vida de la comunidad de Tumaco.



Foto 25. SN. Consejo Noruego para refugiados.

5. Para seguir construyendo Etnoeducación Afrocolombiana

El proceso de análisis de las bitácoras permite llegar a algunas recomendaciones para fortalecer las prácticas pedagógicas en una apuesta de implementación y mejoramiento de la etnoeducación afrocolombiana, construyendo una estrategia asertiva frente al proceso de formación donde es necesario potenciar los modelos educativos flexibles que se adapten a las realidades de las comunidades para que no continúe la brecha entre escuela, comunidad y la realidad.

Una Política Etnoeducativa y contextualizada al conflicto de Cauca y Nariño

Se requiere articular las premisas de la política educativa oficial al conflicto humanitario que viven las comunidades afrocolombianas de Cauca y Nariño, especialmente en la zona costera, pues se requiere con urgencia un enfoque que parta de la Etnoeducación como enfoque que ayuda a la reparación educativa y cultural de las comunidades víctimas de la violencia de los grupos armados y el narcotráfico.

Es prioritario que ante el actual estado de cosas el Ministerio de Educación y sus Secretarías de Educación en Cauca y Nariño apoyen el enfoque Etnoeducativo mediante acciones de formación docente, investigación pedagógica, fortalecimiento organizativo y producción de materiales.

Existe el gran desafío de que la escuela además de generar procesos de aprendizajes competitivos (estándares MEN), pueda *educar para la vida*. Hay que reflexionar sobre el proceso de construcción de paz, de configuración de una cultura de la justicia y la reparación que desde las aulas de Tumaco y Guapi puedan promover una conciencia histórica en las nuevas generaciones sobre los acontecimientos vividos y las lecciones que dejan a las culturas afrocolombianas.

La Etnoeducación sigue estando presente en la escuela pero con poca intensidad, aun no se reconoce como herramienta de empoderamiento y de posibilidad para las comunidades. La realidad de las poblaciones ha llevado a que sean otras las prioridades que se deben atender, la crítica situación presentada en el día a día de estudiantes y docentes afecta de manera directa la posibilidad de desarrollar procesos continuos.

Por esta razón, se hace necesario adoptar estrategias de sensibilidad y compromiso de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza que permita a los y las maestras avanzar en la apuesta de una educación pertinente e integral, que genere una estrategia de resistencia

y permanencia en el territorio. La realidad de los municipios lleva al campo de la educación y en especial a la etnoeducación a generar alternativas que garanticen a las niñas, niños y jóvenes, el poder tener una vida distinta a la que ofrece la militarización y la guerra, como la vinculación al narcotráfico, el comercio de drogas, la minería y procesos delincuenciales.

Pedagogías Etnoeducativas para la reparación cultural

El conflicto armado ha dejado en nuestra cultura regional y en nuestra memoria como nación marcas muy profundas en la vida social cotidiana. Nuestras interacciones se han afectado por la presencia permanente de la violencia en la calle, la escuela, los medios de comunicación, pero sobre todo por la tremenda experiencia que el conflicto armado ha producido en regiones como Cauca y Nariño. Por esta razón se hace necesario empezar el camino de las pedagogías de la reparación por medio de las cuales sea posible reflexionar los hechos vividos y tramitarlos con recursos culturales propios de tradiciones ancestrales afrocolombianas.

Este nuevo lugar convoca a la etnoeducación y a los etnoeducadores-as a investigar más a fondo la experiencia personal de sus estudiantes y proponer estrategias pedagógicas que permitan abarcar los dolores y cicatrices que los actos de guerra ha dejado en la biografía de niñas, niños, adolescentes y jóvenes dentro y fuera de la escuela.

En este punto la dimensión ética y estética de la cultura afrodescendiente es muy importante como referente de resiliencia y procesos de reparación colectiva que por medio de la palabra, el canto, los rituales y el pensamiento reflexivo que sirvan para tramitar las secuelas individuales y familiares que el conflicto armado ha producido.

Igual hay que insistir en recuperar el buen trato para la cotidianidad de los niños y niñas que a través de los juegos representan la legitimidad que de manera desafortunada viven, estando presente la guerra en sus dinámicas sociales y comunitarias.

El juego debe ocupar otro lugar que no sea el de repetir o perpetuar la militarización de la vida, pues ellos y ellas no solo padecen el reclutamiento directo, sino que son víctimas de otras formas de reclutamiento no convencional que hacen parte de las redes de apoyo a los grupos involucrados en el conflicto armado.



Foto 26. "Eventos violentos". Dibujo estudiantes Guapi. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

Bibliografía

Agudelo Carlos Efrén

- 2005 *Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras*, Medellín, La Carreta Editores E.U.

Afroamérica XXI

- 2011 *Cuantos somos Como vamos. Diagnóstico Sociodemográfico de Cali y 10 municipios del Pacífico nariñense*, Cali, CIDSE/AFROAMERICA XXI.

Arocha Rodríguez Jaime

- 1992 “Los Negros y la Nueva Constitución Colombiana de 1991”, En: *Revista América Negra*, no. 3. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. pp. 20-31.

Bernal Camargo Diana Rocío

- 2010 “Desplazamiento forzoso y derechos de las mujeres pertenecientes a comunidades afrodescendientes en Colombia”, En: *Revista Republicana*, No. 8, Corporación Universitaria Republicana, Bogotá, pp. 71-80.

Castillo Guzmán Elizabeth y Caicedo Ortiz Jose Antonio

- 2008 *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*, Buenos Aires, Fundación Laboratorio de políticas Publicas-FLAPE.

Castillo Elizabeth, García Jorge y Caicedo Jose

- 2015 “La etnoeducación afrocolombiana. Aportes para una memoria del camino recorrido”, En: *Hacia una agenda etnoeducadora para el suroccidente colombiano*, Popayán, SAVE THE CHILDREN INTERNATIONAL/ CONSEJO NORUEGO PARA REFUGIADOS. pp. 17-31.

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento- CODHES

- 2013 *LA CRISIS HUMANITARIA EN COLOMBIA PERSISTE. EL PACÍFICO EN DISPUTA Informe de desplazamiento forzado en 2012*, Bogotá, CODHES.

Consejo Noruego para Refugiados

- 2014 *Desescolarización, analfabetismo y Desplazamiento Forzado. Censo II 2013 y 2013 Nariño y Cauca*, Bogotá, NRC.

Córdoba Amir Smith

- 1991 “Exclusión y Pluralismo Racial en Colombia”, En: *Colombia Multiétnica y Pluricultural*, Bogotá, ESAP-Centro de Publicaciones/Edición Príncipe. pp. 371-383.

Defensoría del Pueblo

- 2014 *Informe Defensoría. Prevención del reclutamiento de niños, niñas y adolescentes. Análisis de la política pública con enfoque étnico*, Bogotá, Defensoría del Pueblo de Colombia.

De Friedemann Nina

- 1976 “NEGROS: Monopolio de tierra, agricultores y desarrollo y plantaciones de caña de azúcar en el Valle del Rio Cauca”, En: *Tierra, tradición y poder en Colombia. Enfoques Antropológicos*, Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura. pp. 143-169.

De Roux I. Gustavo

- 2010 *Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis*, Panamá, PNUD.

Escobar Arturo

- 1999 El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea, Bogotá, CEREC/ICAN

Garcés Aragón Daniel

- 2008 *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*. Cali, Editorial Valformas LTDA.

García Rincón Jorge

- 2000 *Educación para el reencuentro. Reflexiones sobre etnoeducación afrocolombiana*. Santiago de Cali: Convenio BID-Plan Pacífico-Ministerio de Educación Nacional.

García Anaya, Napoleón

- 2005 *La etnoeducación afrocolombiana. Un derecho y un compromiso. Manual para Docentes*. Quibdó: Colormag Inc.

Grupo de Memoria Historia

- 2013 *¡basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*, Bogotá, Imprenta Nacional.

Mina Mateo

- 1975 *Esclavitud y Libertad en el valle del río Cauca*, Bogotá, Publicaciones la Rosca.

Ministerio de la Protección Social

- 2007 *Inequidades sociales de la infancia y adolescencia en Colombia*. Bogotá.

Ministerio de Gobierno

- 2013 *Desplazamiento y Crisis Humanitaria 2012-2013*, Bogotá, Ministerio de Gobierno.

PNUD

- 2012 *Afrocolombianos: sus territorios y condiciones de vida*, Bogotá, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD

- 2011 Afrocolombianos. Sus territorios y condiciones de vida. En *Cuaderno del Informe de Desarrollo Humano*. Bogotá, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD

Rodríguez Garavito César, Alfonso Sierra Tatiana y Cavelier Adarve Isabel

- 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 César, Orduz Salinas Natalia y Berrio Julián

- s.f. *El desplazamiento forzado de los afrocolombianos. Evaluación del cumplimiento del gobierno colombiano del auto 005 de la corte constitucional*, Bogotá, Observatorio de Discriminación Racial, Universidad de los Andes.

Rúa Angulo Carlos

- 2004 “La situación territorial de los afrocolombianos: problemas y conflictos”, En: Mauricio Pardo Rojas, Claudia Mosquera y María Clemencia Ramírez (Editores). *Estudios Sociales en el Pacífico*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia -Icanh-Universidad Nacional de Colombia. pp. 343-369.

Springer Natalia

- 2012 *Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Disponible en: http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf

Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas

- 2013 *Informe Nacional de Desplazamiento Forzado en Colombia*, Bogotá, Ministerio de Gobierno.

Villa Rivera William

- 2004 “El territorio de comunidades negras, la guerra en el Pacífico y los problemas del desarrollo”, En: Mauricio Pardo Rojas, Claudia Mosquera y María Clemencia Ramírez (Editores). *Estudios Sociales en el Pacífico*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia -Icanh- Universidad Nacional de Colombia. pp. 331-343.

Wabgou *et. al.*

- 2012 *Movimiento Social Afrocolombiana, Negro, Raizal y Palenquero: El largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Zuluaga Francisco

- 1997 “Las haciendas esclavistas del norte del Cauca”, En: *Puerto Tejada 100 años*, Cali, Alcaldía Municipal de Puerto Tejada. pp. 47-67.

Mapa de la Ubicación geográfica de mi institución
(marcando distancias y tiempos de recorrido)

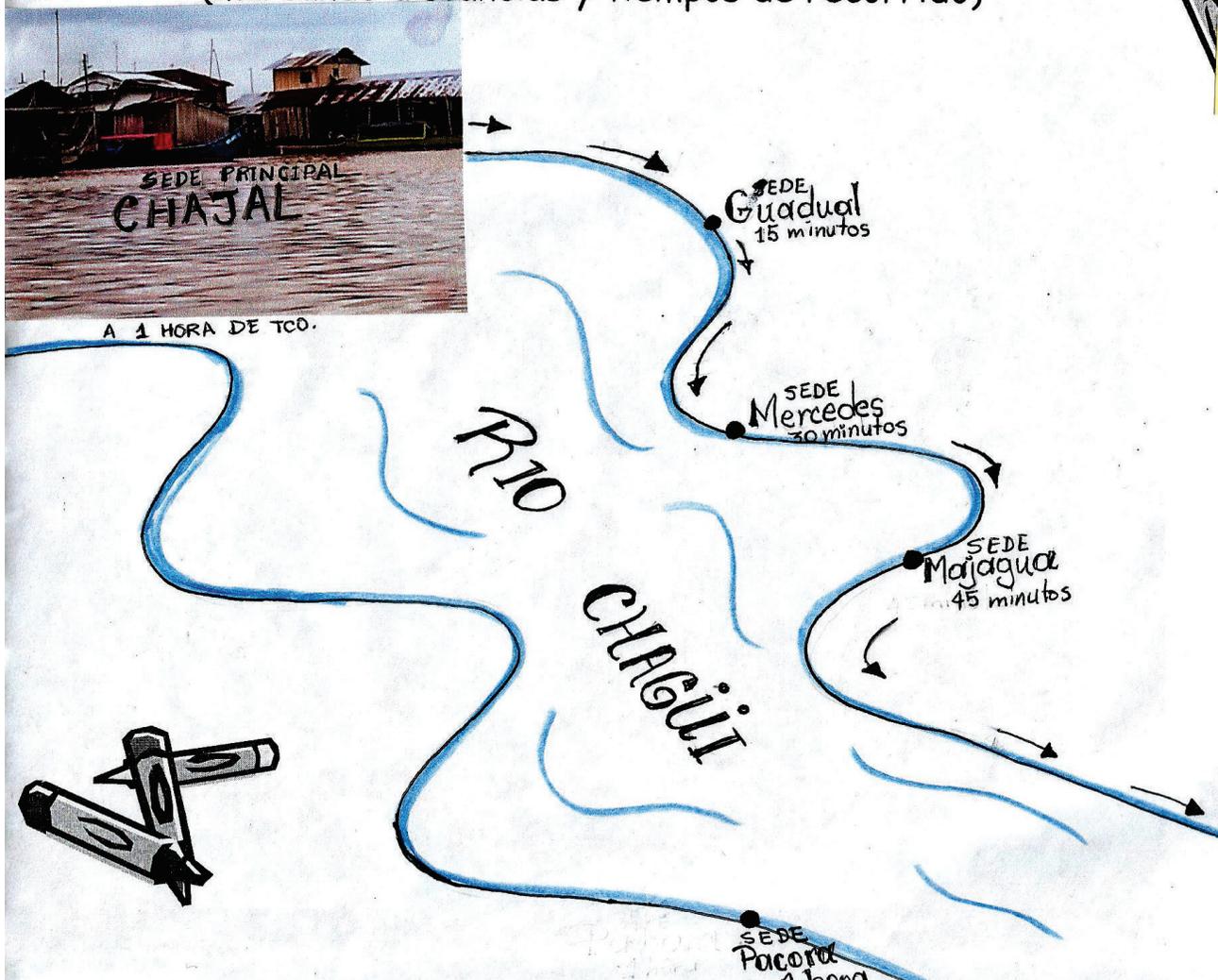


Foto 27. Mapa parlante. Dibujo estudiantes Tumaco. Centro de Memorias Etnicas, Universidad del Cauca

Directorio de docentes, líderes y representantes comunitarios participantes en el Diplomado

Municipio de Tumaco

Nombres y apellidos	Institución educativa
Liliana Sevillano	Señor del mar
Luz Marin Salazar	Señor del mar
Felisa I. Banguene	INSEMAR
John Alexander Yaya	I.E.A la playa
Maria Concepción Cortés	El Diviso
Segundo N. Vallecilla	C.E Hojas blancas
Jairo Ruben Quiñones	Organización Pacífico Libre
Marilyn K. Colorado	I.E Chajal
Irma Angulo	I.E Candelilla
Sandra Hiniestra	
Narciso Benavides	I.T.P.C
Lida Hiniestra	Fav. Ari. Reinel
Jhon Fredy Romero	IETA San Luis Robles
Jofry Castañeda	Mira Palmas
Danilo Hindinero	Recimoas- Consejo Comunitario Robles
Sonia F Yopez R	A.E. La Playa
Maria F. Meza	C.E. Buchely
Marta Genit Torres	C.E. Buchely
Alba Peliso Góngoro	C.E. Buchely
Juana Lucía Obando	C.E. Buchely
Alvaro Erazo A.	I.E. Llorente
Marta Lucía Erazo	I.E. Faustino A. Reinel
Waldo Obando	Lider C. Calinapi
Yolima vivas	I.E. I.T.P.C.
Gladis A. Angulo	Chontal Frontera
Lirio del Rocío Q.	ICE.T Tumaco
Lucy Marganta Hurtado	I.T.A. Candelillas
John Quiñones	Candelillas
Lucy B. Rodriguez	I.E.A La Llaya
Ivonne Cuero	I.E. Buchely
Gloria Inés A.	C.E. Chontal
Dofrey David Castañeda	C.E. El Guabo

Municipio de Guapi

Nombres y apellidos	Institución educativa
Ana Rosa Sanchez	I.E. San José de Guare
Sonelly Montaña P.	I.E. Normal Superior
Teodoxia Castillo	C.E.D La Sabana
Uriel Viveros	I.E. Normal Superior
Henry Garcés G.	I.E: San José
Luis Caicedo B.	I.E. San Agustín
Maria del Pilar Caicedo	I.E. Normal Superior
Astrid Nohelia Quintero	C.E. Carmelo
Máximo Bazan Orobio	San Antonio
Carmenza S.	Líder comunitaria
Zuleyma Vallecilla P.	Lider comunitaria
Mirian Ocoro H.	I.E. San José de Guare
Carmen Stella Sinisterra	I.E. Manuel Valverde
Martha Lucía Evena	I.E. Naranjo
Luz Janeth Obregón	I.E. Fray Luis Amigo
Carmen Solís	I.E. Naranjo
Paola Anchico M.	
María M. Escobar	
Fidelia Arboleda	
Nelly C. Andrade	E.R.M. Quiroga
Teodoro Gamboa T.	I:E. Manuel de Valverde
Sandra Hurtado	I.E. M V
Emperatin Caicedo	I.E. M V
Elizabeth Cundon	C.E. La Sabana
Marilyn Caicedo M.	C.E. Balsitas
Dora Stella Ruiz	C.E. Calle Honda
Nery Hurtado S.	C.E. El Firme
José Guillermo Vidal	I.E. San Antonio
Blacina Viáfara U.	I.E. Temuey
Sonia Hernandez	I.E. Temuey
Severina Ramos	I.E. Naranjo
Zoila Solís	I.E. Manuel Valverde
Gerardo Bazán	I.E. Fray Luis Amigó
Juan E. Cudumi	I.E. Manuel Valverde
Gerardo Bazán	Líder Comunitario
Guillermo Vidal	I.E. San Antonio
Luz Viviana Escobar	I.E. San José de Guare
Yenny Sanchez	I.E. San Vicente

Municipio El Tambo

Nombres y apellidos	Institución educativa
Sandra M. Castaño	Lider comunitaria
Zayde Valencia T.	Etnoeducadora comunitaria
Jairo Enrique Tombé	Líder comunitario
Jaime Perafán A.	Líder comunitario
Olga Lucía Montero	Pueblo Nuevo
Robinson Edgar Castro	C.E. El Recuerdo
Arelis Rengifo	C.E. El Recuerdo
María Marly Camilo C.	C.E. Belén, Sede Calera
Luz Erika Camilo C.	C.E. Belén, Sede Barranquilla
Claribel Ramirez	Gestora comunitaria N.R.C.
Néstor Libardo Solis	Parróco
Luz Dari Lasso	I.E. Francisco de Paula Santander
Elsa Pérez Piamba	I.E. Pueblo Nuevo
Elson Rivera Guerrero	C.E. Belén, Sede Principal
Sandra Marcela Risueño	I.E. El Recuerdo
Laura Cristina Dulcey	Líder comunitaria
Maryvel Cuellar	I.E. El Recuerdo
Luis Idelber Ramos	I.E. Pueblo Nuevo
Hector Bairon Camilo	Etnoeducador comunitario
Sandra Camilo	I.E. La Banda
Gabi Torres	I.E. Pueblo Nuevo
Carmelia Hernández	I.E. Pueblo Nuevo
José Vicente Camilo	I.E. Pueblo Nuevo
Sein Camilo Olano	I.E. Pueblo Nuevo
Vivian Lizeth Agredo	I.E. Pueblo Nuevo
Das Maris Camilo H.	C.E. La Banda
Arleyo Valencia Cobo	Pueblo Nuevo
Yovalie Bedoya	C.E. El Recuerdo
Sonia Consuelo Rey	S.C.S.
Arley Campo	C.E. Belén
Cuilder Beverna B.	I.E. El Recuerdo
Duber Velasco	I.E. Belén La Calera
Juan Carlos Castro Cerón	
Lilian Johana Borré	

