



6.

**Etnoeducación
para la autonomía:
reflexión político-
pedagógica sobre un
proceso de formación
con comunidades
negras en el Cauca**



Etnoeducación para la autonomía: reflexión político-pedagógica sobre un proceso de formación con comunidades negras en el Cauca

Por Ana María Solarte Bolaños* y Agustín Rentería**

Resumen: Este artículo expone la caracterización de una experiencia de formación política y describe los componentes centrales de dicho proceso desde el punto de vista del contexto geográfico cultural y político, ejes temáticos, metodología y herramientas para el hacer y la transformación. El campo y lugar de ubicación fue el norte del Cauca y sur del Valle del Cauca, una región cultural compuesta por población afrocolombiana interesada en la defensa del territorio. También se construyó una reflexión político pedagógica que mostró los elementos del proceso de fortalecimiento y que giraron en torno a la autonomía territorial, a la discusión de una ruta de vida o un plan de vida como herramienta fundamental para construir un proyecto organizativo, comunitario y político autónomo, acorde a las necesidades particulares y regionales y su relación con los temas del etnodesarrollo y la pedagogía crítica.

Palabras clave: afrocolombianos, autonomía territorial, etnoeducación, pedagogía crítica, etnodesarrollo.

Ethnoeducation for Autonomy: Political-Pedagogical Thoughts on a Formation Process with Black Communities in Cauca

Abstract: This articles characterizes a training experience and describes its core components, as for its cultural and geographical context, topic axes, methodology, and tools to make and transform.

* Licenciada en Etnoeducación y licenciada en Música de la Universidad del Cauca. Magíster en Estudios Latinoamericanos con mención en política y cultura de la Universidad Simón Bolívar, sede Quito, Ecuador. Docente investigadora de la Universidad Santiago de Cali, Departamento de Humanidades. Correo electrónico: ana.solarte00@usc.edu.co

** Publicista de la Universidad Santiago de Cali, magíster en Administración de Empresas de la Universidad Javeriana de Cali. Correo electrónico: agustin.estudiosic@gmail.com

Its application field was northern Cauca Department and southern Valle del Cauca Department in Colombia, which is a cultural region inhabited by Afro-Colombian people concerned about their territory and eager to defend it. This article also does some political and pedagogical reflection on the topic and shows the elements of a strengthening process carried out around territorial autonomy, discussion and planning of a way to construct an organizational, COMMUNAL and politically autonomous project appropriate to particular and regional needs, and its connection to ethnodevelopment and critical pedagogy.

Keywords: afrocolombians, territorial autonomy, ethnoeducation, critical pedagogy, ethnodevelopment.

Etno-educación para a autonomía: Reflexão político-pedagógica son um proceso de formação con comunidades negras no departamento do Cauca

Resumo: Este artigo expõe a caracterização de uma experiência de formação, descrevendo os componentes centrais deste processo em termos de: contexto geográfico cultural e político, eixos temáticos, metodologia e ferramentas para o fazer e a transformação. O local para a reflexão é o Norte do departamento de Cauca e o Sul do Departamento do Vale do Cauca, que constituem uma região cultural que compõe-se de população afrocolombiana que tem interesse na defesa do território. Também construí-se uma reflexão político-pedagógica que mostrará os elementos do processo do fortalecimento que giravam em torno à autonomia territorial e à discussão e construção de uma rota de vida ou um plano de vida como ferramenta fundamental para construir um projeto organizativo, comunitário e político-autônomo, de acordo às necessidades particulares e regionais e sua relação com os temas do etno-desenvolvimento e a pedagogia crítica.

Cómo citar este artículo: Solarte Bolaños, Ana María y Rentería, Agustín (2020). Etnoeducación para la autonomía: reflexión político-pedagógica sobre un proceso de formación con comunidades negras en el Cauca. Revista Controversia, 214, 211-240.

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2019

Fecha de aprobación: 21 de enero de 2020

Introducción

Hay una politicidad en la educación como hay una educabilidad en el acto político, sin que la politicidad de la educación y la educabilidad del acto político agoten la comprensión crítica de aquella y de ésta. No hay práctica

educativa neutra ni práctica política por ella misma. De ahí que el educador se tenga que preguntar a favor de qué y de quién se halla al servicio; por consiguiente, contra qué y contra quién luchar en su posibilidad de lucha dentro del proceso de su práctica (Gutiérrez, 2005, p. 7).

Todo proceso educativo es político, porque hacer educación es hacer política. Esta premisa permite ambientar lo que a continuación se desarrolla: la descripción y análisis de la experiencia de formación política denominada “Propuesta de fortalecimiento territorial”, que puede leerse desde una reflexión de Freire: “Si no trascendemos la idea de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, impediremos la aparición de la conciencia crítica y de este modo estaremos reforzando el analfabetismo político” (1990, p. 118). Aunque se menciona el departamento del Cauca, es importante aclarar que la experiencia también fue desarrollada con comunidades negras del sur del Valle del Cauca. El proceso de formación responde a una iniciativa que surgió desde los encuentros y discusiones de la Mesa de Desarrollo Territorial Afrocaucana,¹ espacio donde los consejos comunitarios² y organizaciones de segundo nivel plantearon la importancia de realizar un acompañamiento que proporcionara herramientas para el fortalecimiento organizativo y la autonomía territorial

-
- 1 Esta se conformó en el año 2012, en el marco de la propuesta de una metodología de relacionamiento y manejo de conflictos interculturales existentes en el departamento del Cauca, diseñada por el Centro de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, en convenio con el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (Incoder). En ella confluyeron, hasta el 2014, representantes de consejos comunitarios de las zonas norte, sur, centro y oriente del Cauca, algunas organizaciones de base y de segundo nivel; y permitió establecer momentos puntuales de diálogo e interlocución con instituciones del Estado alrededor de temáticas como desarrollo rural, compra de tierras, titulaciones colectivas, problemas sobre minería, entre otros.
 - 2 Forma de autoridad étnico-territorial reconocida por la Ley 70 de 1993 y reglamentada por el Decreto 1745 de 1995. Es necesario decir que más allá del reconocimiento legal, en muchos de los territorios los consejos comunitarios gozan de un lugar legítimo de autoridad frente a las comunidades del país y respecto a su papel de administradores de los territorios.

de los consejos comunitarios del norte y centro del Cauca, así como de las capitanías de la zona oriente del departamento. Esto, en respuesta a las posibilidades de compra y titulación de tierras para comunidades negras en los valles interandinos y en el centro y oriente del Cauca.

Este nuevo reto redirigió a los consejos y su base comunitaria, a la apropiación de tierras y a la titularidad colectiva, elementos nuevos para las dinámicas organizativas existentes en la región y cuyo desarrollo favorable debería encaminar a empoderar políticamente a las bases, para proponer y sostener proyectos propios tanto de vida como productivos en sus mismas comunidades.

A partir de ese manifiesto interés de las comunidades afrocaucanas presentes en la Mesa de Desarrollo Territorial, el Centro de Estudios Interculturales (CEI) de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali construyó un borrador de propuesta para el proceso de fortalecimiento territorial. Este borrador fue discutido, retroalimentado y avalado por un equipo del Proceso de Comunidades Negras (PCN). En esa dinámica de diálogo entre el equipo del CEI y los procesos comunitarios, se definieron los consejos comunitarios participantes, el número de personas, los criterios de participación, las temáticas prioritarias y algunos de los orientadores. Posteriormente, se ajustó la propuesta y se socializó con los consejos comunitarios participantes ya convocados, los cuales aprobaron las temáticas definidas y establecieron las fechas de las sesiones de trabajo. Así, se planificaron seis meses de acompañamiento entre julio y diciembre de 2013.

En el anterior contexto, en este artículo se expone la reflexión político-pedagógica del proceso de fortalecimiento territorial a consejos comunitarios del norte, centro y capitanías del oriente del Cauca, razonamiento que parte de definirlo como una experiencia de educación no formal, que se constituyó en una propuesta de formación que cumplió con los fines y postulados políticos y educadores de la etnoeducación, en este caso en particular para la defensa de los territorios de las comunidades

negras del departamento del Cauca. En este sentido, es importante decir que la reflexión político-pedagógica es resultado de la sistematización de la experiencia de formación, entendida como un ejercicio pedagógico, muy próximo a la educación popular, que tiene como objetivo generar análisis críticos, convirtiéndose así en un dúo conveniente a la hora de estructurar u organizar procesos significativos de etnoeducación. Verger (2002) propone una definición de sistematización que permite leer la reflexión que aquí se propone:

La sistematización de experiencias es un proceso formativo integral que da pie a la constitución de sujetos críticos y creativos, a desarrollar capacidades para comprender, proponer, actuar e incidir en diferentes campos de la vida económica, social, política y cultural. La sistematización viene a ser, por lo tanto, y al igual que los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de la educación popular, un proceso de empoderamiento colectivo: posibilita que los actores sociales adquieran conocimientos que los potencien como sujetos de poder, los capacita para incidir en su entorno (p. 5).

En esta reflexión se abordan conceptos claves como etnodesarrollo y pedagogía crítica, para proponer los lentes de análisis y líneas argumentativas. Respecto a la etnoeducación, aunque son varias las definiciones que se han construido a partir de reflexiones de antropólogos y miembros de organizaciones indígenas, apropiadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la construcción de su política pública sobre la educación para grupos étnicos, esta reflexión retoma el postulado que desde el marco teórico del etnodesarrollo de Guillermo Bonfil alimentó los lineamientos generales de la educación indígena nacional. El mencionado autor plantea que por

etnodesarrollo se entiende el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones (Bonfil, 1982, p. 133).

De allí, el MEN propone el componente de etnoeducación, definiéndola desde algunos elementos postulados por la Declaración de San José:

un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto (Coral, Achicanoy, Delgado, Melo, 2007, p. 20).

En este sentido, y en el entendido que la etnoeducación constituye un ejercicio político de definición y construcción de proyectos educadores que respondan a las necesidades de las comunidades, en este caso étnicas, esta experiencia se da en el marco de sus propios intereses y su experiencia histórica. Es bajo estas premisas que se enlaza con la pedagogía crítica, cuando Ortega (2009) la define como, “una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales (socialización)” (p. 28).

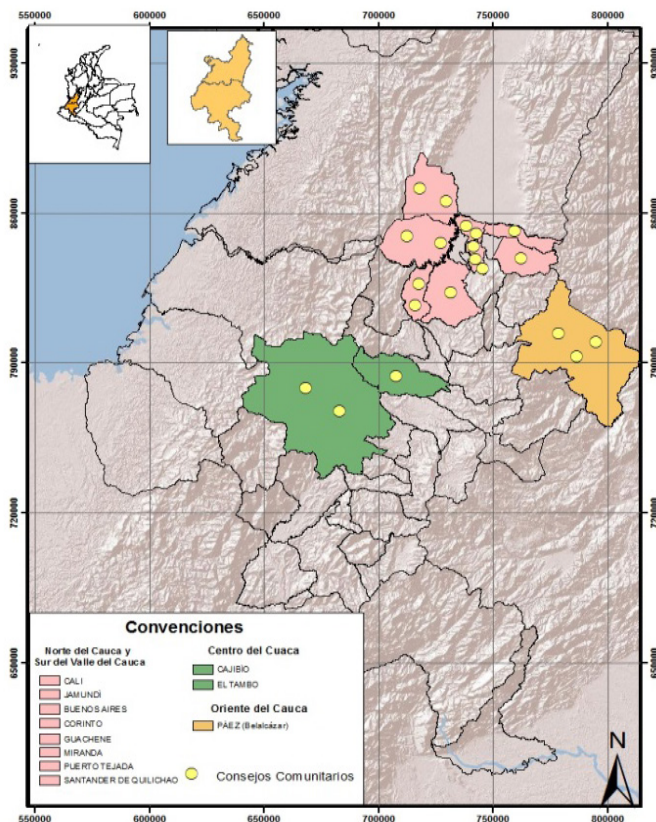
De este modo, esta experiencia de formación de líderes de consejos comunitarios se desarrolló con la intención de generar reflexiones que les permitieran fundamentar su discurso político y su acción sobre las herramientas para la defensa del territorio, sobre la base crítica de su historia, realidades y necesidades. A continuación, esta sistematización aborda los siguientes ejes temáticos: 1. caracterización de la experiencia de los territorios, 2. planteamiento de la estructura temática, 3. descripción de la metodología empleada y estrategias y 4. reflexión sobre la experiencia en relación a la autonomía, el etnodesarrollo y la etnoeducación.

Caracterización de la experiencia

Territorios de los consejos comunitarios y capitanías participantes

La experiencia del proceso de fortalecimiento territorial focalizó tres zonas del departamento del Cauca (norte, centro y oriente) y el sur del Valle del Cauca y Cali.

Figura N.º 1. Zonas participantes y ubicación de los consejos comunitarios.



Fuente. CEI, 2012.

El norte del Cauca y sur del Valle constituyen una región que supera los límites administrativos de dos departamentos y se conforma en una región cultural y económica³ que comprende el valle geográfico del río Cauca, territorio que tiene mayoritariamente presencia afrodescendiente.⁴ De esta zona hicieron parte del proceso 14 consejos comunitarios;⁵ también participaron consejos comunitarios del centro del Cauca, una zona que históricamente ha estado asociada a la presencia campesina, donde la visibilización de las presencias afrodescendientes es relativamente nueva.⁶ Igualmente, en el oriente del Cauca, en el municipio de Páez, que ha estado asociado a las comunidades indígenas nasa, existe una menos conocida presencia de comunidades negras, como es el caso concreto de las capitanías,⁷ que son figuras de organización política local única en el país.

En total, en el proceso participaron 18 consejos comunitarios y 3 capitanías, organizaciones político-territoriales con dinámicas y experiencias organizativas distintas. El criterio de selección de los consejos comunitarios lo definió el nivel de acceso y de participación en anteriores procesos de fortalecimiento y formación, buscando privilegiar el acompañamiento a aquellos consejos comunitarios y capitanías que hasta

3 Este planteamiento de región cultural y económica obedece a los estrechos vínculos entre el norte del Cauca y sur del Valle, cuyo ejemplo más visible es la industria azucarera.

4 Es importante recordar que existe presencia de comunidades indígenas en el norte del Cauca, y que coinciden en algunos municipios del territorio del valle geográfico del río Cauca. No obstante, la región tiene registros de presencia histórica de comunidades afrodescendientes desde la colonización española, cuando fueron la base de la consolidación de la economía colonial y de hacienda a través de su explotación en la actividad minera en la zona.

5 De los municipios de Buenos Aires, Santander de Quilichao, Guachené, Puerto Tejada, Miranda y Corinto en el departamento del Cauca; Jamundí y Cali en el departamento del Valle del Cauca.

6 Como es el caso de los municipios El Tambo y Cajibío.

7 Rojas (2004) describe que esta forma de autoridad local se constituyó en el siglo XX y era la encargada de controlar los asuntos internos de la comunidad negra y su relacionamiento con el cabildo como autoridad indígena.

el momento no habían contado con procesos de formación y reflexión sobre sus prácticas y acciones político-organizativas. De este modo, participaron las zonas, municipios, consejos comunitarios y capitanías que se relacionan en la tabla N.º 1.

Tabla N.º 1. Zonas, municipios, consejos comunitarios (CC) y capitanías

| Zona | Municipio | Consejo comunitario/capitanía |
|--|---------------|---|
| Norte del Cauca, sur del Valle y Cali | Puerto Tejada | CC Campesino Palenque Monte Oscuro |
| | | CC Río Palo |
| | Santander | CC Cuenca del río Páez-Quinamayó "Curpaq" |
| | Miranda | CC Comzoplan |
| | Corinto | CC La Paila |
| | Buenos Aires | CC Cerro Teta |
| | | CC Cuenca del río Cauca y Micro-cuenca del río Teta y Mazamorrero |
| | Guachené | CC Pílamó |
| | | CC Riberas del río Palo |
| | | CC Centro Caloto |
| | Jamundí | CC Bocas del Palo |
| | | CC San Isidro |
| | Cali | CC El Hormiguero |
| | | CC Playa Renaciente |
| Centro del Cauca | Cajibío | CC Raíces Africanas |
| | El Tambo | CC El Samán |
| | | CC Afro-renacer del Micay |
| Oriente del Cauca | Páez | Capitanía Mayor de Belalcázar |
| | | Capitanía segunda de Itaibe |
| | | Capitanía tercera de Río Chiquito |
| 4 zonas | 11 municipios | 18 CC y 3 capitanías |

Fuente. CEI, 2012

Estructura temática de la experiencia

El proceso de fortalecimiento territorial estuvo fundamentado en tres ejes con sus respectivos módulos temáticos, y un cuarto transversal correspondiente a herramientas metodológicas para la elaboración de la historia local y planes de vida. Estos ejes giraron en torno a la reflexión sobre la autonomía territorial y, en ese marco, sobre la discusión y planteamiento de una ruta de vida o un plan de vida como herramienta fundamental para construir un proyecto organizativo, comunitario y político autónomo, acorde a las necesidades particulares y regionales. Esto se realizó a partir de tres ejes fundamentales: 1. Historia local, regional y contexto nacional; 2. Herramientas jurídicas; 3. Autonomía y gobierno propio; y 4. Eje transversal sobre herramientas metodológicas para la construcción de historias locales y planes de vida, entre ellas: la cartografía social del territorio, la escritura de las historias locales y la identificación de planes de acción que pudieran ser aplicados a mediano y largo plazo para avanzar en la solución de las problemáticas priorizadas comunitariamente.

Los ejes temáticos marcaron la ruta de reflexión conceptual, metodológica y sobre todo política. A continuación se profundiza en el fin planteado para cada eje y sus contenidos.

1. Historia local, regional y contexto nacional: este eje brindó a los participantes un panorama de los procesos históricos que describen el origen y poblamiento de las presencias étnicas y culturales en Colombia, con énfasis en las comunidades afrodescendientes. Logró acercar al reconocimiento de la historia regional de las luchas sociales y dinámicas organizativas de la región del suroccidente colombiano, y ponerlo en el marco del contexto nacional para comprender la relación entre lo local y lo global. El centro estuvo en la indagación y construcción de la historia local, a partir de los elementos presentes en la memoria de los pobladores y sobre el territorio.

2. Herramientas jurídicas: este eje permitió la comprensión del marco jurídico internacional y nacional de los derechos étnicos y de otras poblaciones diferenciadas. De igual manera, facilitó la reflexión sobre la relación entre derechos y autonomía como herramientas para la construcción de las autonomías territoriales, la defensa del territorio y la posibilidad de tomar decisiones sobre sus intereses y proyectos de vida.
3. Autonomía y gobierno propio: este eje proporcionó un espacio de discusión y formación sobre los conceptos de autonomía, territorio y gobierno, que incentivó el reconocimiento y posicionamiento de los consejos comunitarios como autoridades étnicas sobre los distintos territorios. Del mismo modo, brindó las herramientas para la elaboración de planes de vida, en función de sus propias expectativas y necesidades organizativas.
4. Eje transversal herramientas metodológicas para la construcción de historias locales y planes de vida: este eje brindó las herramientas para la elaboración de planes de vida de las comunidades participantes, en el marco de la autonomía comunitaria. De igual forma, proporcionó algunas técnicas para la construcción de líneas de tiempo y la elaboración de historias locales que permitieron a los participantes indagar, sistematizar y socializar sus propios procesos territoriales. Así mismo, promovió la reflexión de los líderes sobre la importancia de generar procesos de participación comunitaria y escribir sobre su historia, identidades, usos y manejos del territorio, y organización.

Metodología

La modalidad fue presencial y se llevó a cabo durante seis meses, un fin de semana cada quince días;⁸ además de los temas tratados y las reflexiones conceptuales, un elemento esencial fue la metodología del proceso. Esta se caracterizó por tres componentes fundamentales: 1) el seminario-taller; 2) las herramientas para el hacer y la transformación

8 En los fines de semana se trabajó el sábado todo el día y domingo medio día.

y 3) la itinerancia. En el siguiente apartado se explica en qué consistió cada componente:

1. Seminario taller: el desarrollo de cada sesión se planteó en dos momentos. En el primer momento se contó con un orientador del módulo, quien en la mayoría de los casos fue sugerido por algunos líderes, de acuerdo a la experiencia política y cercanía con el proyecto de comunidades negras; esta persona trabajó en forma seminario-taller indagando los saberes previos, exponiendo elementos conceptuales, poniendo en discusión las temáticas y propiciando el análisis y la reflexión. En el segundo momento el trabajo condujo a proveer las herramientas metodológicas para la elaboración de las líneas de tiempo, historias locales, cartografía social, planes de acción y planes de vida. Un integrante del equipo del CEI guió el desarrollo de este momento del taller.
2. Herramientas para el hacer y la transformación: además de facilitar la apropiación de las herramientas, tuvo el objetivo de ampliar la participación en la construcción de los productos (líneas de tiempo, historia local, cartografía del pasado, presente y futuro), ya que cada líder del proceso se encargaba de compartir la herramienta en su comunidad para retroalimentar el ejercicio realizado en la sesión. De este modo, al siguiente encuentro se socializaban los avances y las dificultades. Este componente reiteró la importancia de construir comunitariamente y, sobre todo, la relevancia de apropiarse de las técnicas que brindaran la posibilidad de sistematizar los conocimientos locales en función de un proyecto político de fortalecimiento organizativo. Al involucrar a otras personas de la comunidad se buscó mejorar los canales de comunicación y acercamiento entre los líderes del consejo comunitario y su comunidad; del mismo modo, ampliar los conocimientos que sobre su territorio ya tenían.

Itinerancia: en este proceso, la itinerancia o el desplazamiento a los distintos territorios de los consejos comunitarios permitió que los líderes y lideresas conocieran no solo otros lugares, sino que reconocieran que tenían necesidades y problemáticas similares, así como niveles de experiencia y trabajo comunitario distintos. Así, por ejemplo, el recorrido en lancha por el río Cauca, a la altura de corregimiento de Asnazú (Suárez-

Cauca), les permitió ver los impactos del dragado del río durante 30 años por la multinacional Asnazu Company; las amplias extensiones de tierra sembradas en caña rodeando las veredas en Puerto Tejada, Guachené, Miranda (Cauca) y en el corregimiento Bocas del Palo (Jamundí) y los impactos de la consolidación de la agroindustria de la caña, al igual que la creación de las zonas francas y parques industriales; las afectaciones de masivos proyectos de urbanización en Jamundí y Cali, y las formas de desplazamiento que estas ocasionan, como ocurrió en el caso de San Isidro, en Jamundí, con el proyecto de vivienda Ciudadela Terranova, el del jarillón y el proyecto del malecón en Juanchito. En general, todos los lugares que recibieron a los participantes fueron escenarios que alimentaron las discusiones.

Estrategias metodológicas

Estas fueron variadas y, como ya se describió, tuvieron como fin la construcción colectiva, participativa y comunitaria. Ellas fueron: 1) cartografía social del pasado y del presente; 2) líneas de tiempo; 3) historias locales y planes de acción⁹ que fueron realizados por cada consejo comunitario o por municipio. A continuación se presenta cada una de estas estrategias:

1. Cartografía social: es un ejercicio participativo en que por medio de recorridos, talleres o grupos de discusión alrededor del mapa de un territorio específico como centro de motivación, reflexión y redescubrimiento, se invita a los pobladores a hablar sobre ellos mismos y su territorialidad. Este ejercicio permitió dibujar la realidad, empezando por lo más simple para poco a poco ir creando un campo complejo de relaciones en un dibujo, en un mapa, con el objetivo de demostrar las distintas versiones de la

9 En el transcurso se decidió brindar las herramientas para la construcción de los planes de vida, qué son, para qué sirven y cómo se elaboran, pero por el corto tiempo y las demás temáticas solo se logró indagar y sistematizar problemas y causas para plantear planes de acción, entendidos estos como la posibilidad de poner en marcha una acción en función de resolver un problema específico.

realidad que empezaban a ser compartidas. Se trabajó en función de dos tipos de mapas:

Mapas del pasado: la configuración de este mapa histórico fue importante para reconocer los cambios que tuvo el contexto y para rescatar la memoria colectiva de sus habitantes. Este ejercicio les permitió reconocer el territorio que han habitado, por el que han luchado y que les pertenece.

Mapas del presente: permitió evaluar y reflexionar sobre la situación actual de la localidad. Contrastándolo con el anterior se pudieron visibilizar las dinámicas de transformación de la comunidad y reconocer la realidad inmediata sobre la que se debe operar.

2. Líneas de tiempo: esta es la representación gráfica de periodos cortos, medianos o largos para poder comprender, a través de la visualidad, el conocimiento histórico y los acontecimientos según su duración, así como también cuáles sucedieron al mismo tiempo y cómo se relacionan. Con esta herramienta se realizaron algunos ejercicios para la sistematización que permitieron: a) Hacer un listado de hitos (sucesos, hechos, acontecimientos que han marcado trayectorias, definido transformaciones, cicatrices de la historia), reconocidos y definidos por los participantes. b) Asignar un orden cronológico a estos hitos: un año, una década, un grupo de años, etc. c) Establecer relaciones para determinar de qué forma ciertas situaciones identificadas son consecuencias de otras más grandes o anteriores. En esta parte fue importante que los participantes dedujeran cuál fue la raíz, cuáles las consecuencias y de ser posible inferir los intereses que primaron detrás de estas acciones (causa-consecuencia). Para activar la memoria y para profundizar en el análisis se tuvo en cuenta la cartografía social realizada, y a partir de esta se revisó qué no se representó, qué se representó colectivamente y qué situaciones nuevas se encontraron.

Al dirigir el ejercicio la pregunta se orientó a la dimensión espacial.¹⁰ Se propuso a los líderes la construcción de una línea de tiempo que no empezara con la constitución del consejo comunitario, sino en hacer memoria de otras luchas sociales para comprender cómo estaban organizados antes. Como caso excepcional se dio que como muchos de las y los participantes eran jóvenes, la delimitación temporal en un primer momento fue corta. No obstante, los vacíos fueron fundamentales más adelante, especialmente a la hora de indagar para elaborar las historias locales.

3. Historias locales y planes de acción: esta estrategia remite a los acontecimientos vividos por los grupos humanos en el tiempo. Abarca un sin número de sucesos ocurridos desde tiempos remotos hasta el actual. En el caso de la historia local se centra en el conjunto de huellas cotidianas que son recordadas y recogidas a partir de las representaciones de la memoria colectiva de las comunidades. Sobre este entendido, se buscó apoyar la construcción de las historias locales de los consejos comunitarios y capitanías participantes. Para ello se diseñó la siguiente ruta: 1) Revisión documental: esta se propuso construir una bibliografía sobre los municipios; así mismo, la revisión de documentos visuales, audiovisuales e históricos. 2) Elaboración del contexto histórico de los variados procesos de poblamiento del territorio, con base en la revisión documental. 3) Sistematización de la información recolectada. Esta actividad contó con dos profesionales¹¹ de apoyo, quienes realizaron visitas a los territorios con el propósito de acompañar a los consejos comunitarios en la revisión documental, realización de entrevistas, estructuración de grupos focales, recolección de materiales producidos localmente, fotografías, otros. 4) Especificación de componentes para indagar (poblamiento, actividades económicas, prácticas culturales y formas de organización social). Los

10 Este se refiere a los límites, con frecuencia geográficos, que puede ser una región, una ciudad, un poblado, un municipio. También sobre los límites construidos a partir de la ubicación de determinadas zonas de asentamiento.

11 Así mismo, apoyaron la realización de las entrevistas semiestructuradas, la revisión de la escritura y estructura del documento de la historia local, la recolección de la información y materiales producidos localmente (fotografías, videos, textos), la transcripción de entrevistas y la consolidación de las referencias bibliográficas.

participantes de los consejos comunitarios definieron cuáles de las personas de la comunidad podrían brindar los elementos para la indagación sobre los subtemas determinados. 4) Agendamiento y contacto para la indagación. Cada consejo comunitario contactó las personas y acordó la fecha para la realización de las entrevistas, reuniones y grupos focales. El resultado final del proceso se publicó en un impreso que contiene las historias locales de los consejos comunitarios y las capitánías.

Figura 2. Carátula del impreso que contiene las historias locales de los consejos comunitarios y las capitánías.



Fuente: CEI, 2012.

Reflexión de la experiencia en relación a la autonomía, el etnodesarrollo y la etnoeducación

El proceso de fortalecimiento territorial desarrollado con los consejos comunitarios y capitánías del Cauca y Valle del Cauca fue una iniciativa pedagógica que vinculó los elementos de la pedagogía crítica en el es-

cenario de la educación no formal. Aunque se realizó en el marco del trabajo académico de una universidad, las estrategias de formulación, construcción de contenidos, encuentros y espacios de diálogo, entre otros elementos, obedecieron a una forma distinta a la escolarizada convencionalmente. Así mismo, el fundamento central del proceso de formación giró en torno a la reflexión política sobre los espacios comunitarios de construcción de conocimiento y la formación en herramientas para el fortalecimiento organizativo, como formas de posibilitar lo que desde el etnodesarrollo se concibe como capacidad autónoma de decisión.

Para probar este argumento se hace una breve mención a la pedagogía, la pedagogía crítica y la educación no formal, elementos fundamentales en el proceso de fortalecimiento antes descrito. El surgimiento de las ciencias obedece a las necesidades de la sociedad, y el desarrollo de la pedagogía como ciencia se da tras un proceso de experiencias cotidianas y opiniones sobre la educación, en un tránsito hacia específicos sistemas pedagógicos. Según el Ministerio de Educación de Cuba (MEC, 1984),¹² al inicio la pedagogía tuvo una estrecha relación con la filosofía y alcanzó una ligera autonomía en los siglos XVIII y XIX; es en el contexto de las necesidades de la sociedad en relación al desarrollo de las fuerzas productivas entre el feudalismo y el capitalismo y en el marco de las luchas de la burguesía contra el feudalismo, que se hace una ciencia independiente con la necesidad de introducir conocimientos más profundos.

En el avance de la pedagogía hicieron parte filósofos y pedagogos destacados, pero para lo que concierne a la temática de este artículo, es pertinente mencionar que la nueva etapa del desarrollo de la pedagogía está vinculada al proceso de la teoría marxista-leninista, donde esta constituyó una revolución no solo en la filosofía, sino en otras ciencias, entre ellas la pedagogía. De acuerdo con el MEC (1984):

12 Este es un trabajo colectivo de especialistas del Ministerio Nacional de Cuba, bajo la orientación del Instituto Central de Ciencia Pedagógica.

Los clásicos del marxismo ofrecieron la posibilidad de resolver sobre una base científica los complicados problemas de la pedagogía. Ellos precisaron la esencia de la educación y su dependencia de las condiciones materiales de la sociedad; además demostraron su papel y su lugar en el desarrollo de la vida social (p. 30).

Así mismo, centraron como objeto de la pedagogía la educación, pero como un proceso organizado y consciente, mediante el cual se garantiza la transmisión de experiencias entre generaciones. De igual forma el MEC (1984), expone:

Partiendo de su objeto, la pedagogía estudia las leyes de dirección del proceso pedagógico (leyes de educación); determina los fundamentos teóricos del contenido y de los métodos de la educación, de la instrucción y de la enseñanza, estudia y aplica la experiencia más avanzada en la esfera de la educación (p. 30).

Sin entrar en un debate sobre lo que es la educación no formal (o informal u otras acepciones), en este artículo se toma como educación no formal aquella que está por fuera de la escuela formal convencional; en este sentido, se propone como tal el conjunto de actividades de formación que tienen un fin transformador.¹³ Esa idea transformadora es heredada de los postulados de Paulo Freire y su pedagogía crítica, que propone una

13 Aunque el abordaje del concepto aquí propuesto alude simplemente a un tipo de experiencia educativa más allá de la escuela como institución formal, es importante mencionar que históricamente ha servido para mencionar una gama de prácticas y experiencias educativas. “En la utilización del concepto de educación no formal desde la década del 70’, hubo quienes destacaron su carácter “alternativo”, tanto respecto de los aspectos didácticos como de los aspectos socioeducativos promotores de la democratización de la educación (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006, p. 4). Es decir, una manera de escapar a ciertos modelos escolares y a la jerarquización de ciertos tipos de conocimientos y los espacios donde circulaban. Aún más lejos, su posibilidad democratizada ha sido utilizada para encubrir un tipo de educación que, sin la rigidez de la formalidad, se constituye en una educación de menor categoría, así como el debilitamiento del Estado frente a su responsabilidad con los ciudadanos y su derecho a la educación.

reflexión acerca de la práctica y del contexto, potenciando el papel emancipador de la pedagogía sobre los sujetos. Ortega (2009), lo expone así:

La pedagogía crítica recoge los planteamientos de Paulo Freire desde la década de los años ochenta en la educación no formal; se configura así un enfoque que orienta los discursos, las prácticas y los proyectos de nuestros contextos. Por ello, asuntos como la relación práctica-teoría- práctica se convierte en construcción y confrontación permanente en cada uno de los escenarios en donde se actúa (p. 27).

Según Gallego y Barragán (2008), existen unas posturas relevantes respecto a la educación no formal, y tienen que ver con: 1) la educación no formal no debe separarse de la formal, al contrario deben ser complementarias; 2) la educación no formal debe postularse y desarrollarse como una educación crítica; y 3) replantear el campo de las necesidades de formación y dirigirlo a abordar y resolver las problemáticas de los distintos contextos sociales, culturales, entre otros. En esta vía, redirigir el fundamento del conjunto de acciones dirigidas al aprendizaje técnico hacia el sentido de una educación crítica, significaría virar hacia “un saber pensado, que le permita transformar sus prácticas y sus concepciones teóricas que inciden [incidirían] sobre sus prácticas pedagógicas y educativas” (p. 87).

Este tercer punto fue esencial en el proceso de fortalecimiento, ya que fue a partir de las necesidades de las comunidades negras de la región, planteadas en la Mesa de Desarrollo Territorial Afrocaucano, que se dirigieron las intenciones pedagógicas de formar tanto para la organización como para la reflexión crítica sobre las problemáticas presentes en la región y en las comunidades, y de este modo direccionar un proceso de formación política que pusiera a tono los nuevos liderazgos, los nuevos retos de las titulaciones de tierras para los valles interandinos en el norte y sur del Cauca, así como las políticas de desarrollo rural que

el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (Incoder)¹⁴ había venido implementando.

Como los nuevos y antiguos líderes tienen diversos procesos y niveles educativos, la posibilidad de hacer dicha formación en el marco de la educación no formal, acompañada por una universidad, resultaba ideal. Hasta aquí nos acercamos a la posibilidad de replantear los supuestos que sobre la educación no formal recaen, y direccionar el sentido de la educación hacia la reflexión crítica de las prácticas de la educación. Es aquí donde se pone el punto de conexión con la intensión de la educación, en este caso la no formal, de asumir un papel transformador, reflexivo y emancipador de todos los participantes en el proceso educador.

En el caso concreto de la experiencia de fortalecimiento territorial desarrollada, es importante leer cómo en un espacio no formal estuvo presente la posibilidad no solo de la construcción conjunta entre miembros del CEI, líderes y lideresas del plan de formación, sino la articulación de organizaciones sociales de incidencia político organizativa en la región. En este sentido, “desde la perspectiva de la pedagogía crítica, es prioritario que la función política y social de la relación entre intelectuales y movimientos sociales liberadores adquiera la magnitud que se merece entre los que se denominan educadores críticos” (Gallego y Barragán, 2008, p. 89). Ramírez (2008), expone algunos supuestos teóricos de la pedagogía crítica que se pueden considerar en esta reflexión político-pedagógica: la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social. De los anteriores supuestos, tanto la participación social como la significación de los imaginarios simbó-

14 Actualmente, Agencia Nacional de Tierras, creada el 7 de diciembre de 2015 mediante el Decreto 2363.

licos, la contextualización y la transformación de la realidad social se cruzan con los asuntos de la etnoeducación y el etnodesarrollo. Quizá uno de los más relevantes supuestos teóricos es el de la participación social, gestionando las prácticas comunitarias como espacios de acción social y la construcción de procesos más democráticos. Así, Ramírez plantea que

la participación social implica concienciar a los miembros de la comunidad educativa y a los miembros del grupo social sobre la responsabilidad que tienen para con el presente y el futuro desarrollo de su contexto. La participación incluye el fortalecimiento del pensamiento democrático para asumir los problemas y las alternativas de solución del mismo (2008, p. 109).

Así mismo, la transformación de la realidad social a partir de la re-significación de imaginarios simbólicos se constituye en una reconstrucción histórica y política, en tanto facilite la comprensión de las distintas formas de vida, sentidos y realidades que tienen las comunidades. Desde esta perspectiva, Ramírez (2008) propone:

Transformar la realidad no es simplemente cambiarla o adaptarla a las necesidades inmediatas, también es conceptualarla desde la conciencia social, desde el fortalecimiento del trabajo en equipo, desde la consolidación de la investigación permanente, desde la re-significación histórica que dé cuenta explícita de un pasado, un presente y un futuro como procesos (p. 111).

Ahora, hay un fundamento conceptual que orienta el desarrollo temático de la experiencia pedagógica y es el planteamiento de control cultural como elemento principal de la construcción de proyectos de etnodesarrollo. ¿Por qué orientar una experiencia de formación hacia un enfoque que plantea reorientar las decisiones sobre los recursos propios y ajenos de una comunidad? ¿Por qué proporcionar un espacio que propicie la reflexión sobre la autonomía como comunidades étnicamente diferenciadas? Estas preguntas responden a las reflexiones de distintas organizaciones de base y étnico-territoriales durante un largo tiempo. Y

más aún en contextos como los del norte del Cauca, donde la pérdida sistemática de los recursos propios ha desencadenado luchas sociales importantes y determinantes para la región. Es así como la autonomía se convierte en un principio clave que orienta y promueve la experiencia de formación de los consejos comunitarios y las capitanías.

En esta vía, Bonfil (1988) plantea el control cultural como un sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales, donde por elementos culturales se entiende que son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. Así mismo, explica que existen clases de elementos culturales de orden material, de organización, simbólicos, de conocimiento y emotivos que mantienen una relación orgánica entre ellos. Al respecto señala: “El conjunto de niveles, mecanismos, formas e instancias de decisión sobre los elementos culturales en una sociedad dada, constituye el sistema global de relaciones que [se denomina] control cultural” (p. 6).

Los elementos culturales en la clasificación de Bonfil son ajenos y propios, y esto lo determina la naturaleza cultural, es decir, son propios cuando la comunidad los considera patrimonio heredado de generación en generación (producidos, reproducidos, mantenidos o reproducidos); y son ajenos aquellos que hacen parte de la comunidad, pero que no han sido producidos por esta. En este sentido, la generalidad de la cultura contiene elementos culturales con estos dos tipos de naturaleza, sobre los que las comunidades pueden o no tener control cultural. Teniendo en cuenta que las comunidades a las que aquí se refiere son aquellas comprendidas como grupos étnicos, Bonfil define como grupo étnico “aquel que posee un ámbito de cultura autónoma, a partir del cual define su identidad colectiva y hace posible la reproducción de sus límites en tanto sociedad diferenciada” (1988, p. 9). En consecuencia, la hipótesis de Bonfil plantea que cierto tipo de elementos culturales

propios deben estar bajo decisiones propias, donde el control de la cultura autónoma se convierte en un factor indispensable para que el grupo étnico se mantenga como una unidad diferenciada.

Este es el punto del control cultural, elemento fundamental del planteamiento del etnodesarrollo; este tiene algunas variantes en las que el grado y el ámbito es distinto. Es decir, situaciones de control absoluto sobre los elementos culturales propios y situaciones donde el control desaparece. Bonfil (1982) lo resume como se observa en la tabla 2.

Tabla 2. Elementos culturales propios y ajeno

| Recursos | Decisiones | |
|----------|-------------------|-------------------|
| | Propias | Ajenas |
| Propios | Cultura autónoma | Cultura enajenada |
| Ajenos | Cultura apropiada | Cultura impuesta |

Fuente: Bonfil et al. 1982.

Aquí se entra a un concepto importante para el desarrollo del proceso de fortalecimiento territorial y es la *autonomía*, entendida como la capacidad de una comunidad para elegir libremente entre diversas posibilidades. Y la importancia de este concepto y su aplicación al proceso de etnodesarrollo, tal como lo explica Bonfil (1982), radica en la consolidación de una cultura propia, donde la comunidad tenga el control de los recursos propios y ajenos, y en la posibilidad de reducir aquellos enajenados e impuestos dentro de la totalidad cultural. En conclusión, en un nivel político para llegar a la construcción y definición de un proceso de etnodesarrollo se requiere fortalecer y ampliar la capacidad autónoma de decisión. Así mismo, entender que dicho control tiene variantes: control total, parcial, directo o indirecto, absoluto, relativo.

Conclusiones

Aumentar la capacidad de decisión respecto a los recursos sobre los que hoy se toman decisiones ajenas, es decir, aquellos que están enajenados, es una prioridad en lo relacionado con el fortalecimiento territorial. Concretamente en el caso de los distintos territorios en los que habitan los consejos comunitarios y capitanías, estos toman mínimamente o ninguna vez las decisiones sobre los recursos propios, a pesar de que algunos de los más importantes son la tierra y la fuerza de trabajo. En esta experiencia de fortalecimiento territorial fue de especial relevancia el tratamiento de la legislación, por ser una herramienta para la comprensión de las figuras de titulación como opciones legítimas para la defensa del territorio. No obstante, la simple comprensión o apropiación de herramientas no transforma la realidad, pero sí fortalece las formas de organización y reorienta las acciones de estas en función de sus intereses inmediatos.

Aumentar la disponibilidad de recursos ajenos por parte de la comunidad, es decir, ampliar la cultura apropiada, es otro reto importante. Un ejemplo de ello es apropiar las distintas herramientas metodológicas para la elaboración de la historia local, como la posibilidad de reconstruir la historia de los territorios y de su presencia en ellos. Así mismo, apropiar herramientas de planificación que orienten la construcción de planes de vida o planes de acción para plantear alternativas de solución a sus necesidades.

En esta vía se debe comprender que las dinámicas de control y disputa sobre los recursos están inmersas en una correlación de fuerzas que determinan los procesos de resistencia, enajenación, imposición o apropiación; tener en cuenta estas tendencias y analizar los factores permite pensar las acciones propicias para reforzar la cultura propia y proponer un proceso de etnodesarrollo. No obstante, las condiciones materiales y las dinámicas del contexto pueden ser elementos que dificulten tal proyecto.

Ahora, es necesario plantear que esta experiencia de formación puede ser una experiencia etnoeducativa no solo porque tenga que ver con procesos de formación de un grupo étnico específico, sino porque el principio de orientación pedagógica estuvo dirigido a la construcción de autonomía. En este aspecto coincide con la pedagogía crítica, tal como Ortega (2009) refiere al decir:

La pedagogía crítica permiten promover el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto por la alteridad, la generación de espacios para la comprensión y la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas (p. 28).

La autonomía constituye una apuesta colectiva y un principio para las comunidades étnicamente diferenciadas, y tiene sus antecedentes, como lo presenta Castillo (2008), en las trayectorias de la definición de la etnoducción desde las organizaciones étnicas: indígenas y afrodescendientes.

En el caso de los pueblos indígenas, las luchas iniciadas a mediados del siglo XX se convirtieron en la génesis de un proyecto político educativo que proponía la “lucha por otra escuela”, cuestionando las formas de escolarización a las que fueron sometidos desde el siglo XVI. Esta forma se nombra “Iglesia-docente”, distinguiendo las formas de evangelización, civilización e integración de los indígenas a la escuela. En consecuencia, en la década del 70 algunas comunidades y organizaciones indígenas iniciaron una lucha política contra en Estado y la Iglesia, cuestionando el control católico sobre la educación; aquí resaltan elementos importantes en estas luchas, como la expulsión de los misioneros de algunos territorios, la fundación de escuelas bilingües, la formación de maestros por fuera del sistema nacional docente, y el diseño y la implementación de materiales educativos propios. En este sentido, Castillo (2008) concluye que este proceso es el antecedente social y político de la Etnoeducación como derecho. Así mismo, muestra el caso de las comunidades afrodescendientes, describiendo que los procesos de organización comunitaria de estas comunidades alrededor

de la educación, tienen sus inicios en los años ochenta en Tumaco, Buenaventura, norte del Cauca y Palenque de San Basilio (Bolívar).

En el marco de estas luchas comunitarias y políticas sobre la educación se instala la etnoeducación como una política pública para grupos étnicos, bajo la influencia del discurso y noción del etnodesarrollo planteado por Bonfil en la década de los 80.

Igualmente, en la formulación de la política etnoeducativa, además de los antecedentes de lucha política se sumaron los aportes de organizaciones indígenas como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y las Autoridades Indígenas del Sur Occidente colombiano (AISO). En el caso de la etnoeducación afrocolombiana, un elemento importante en su desarrollo ha sido la Ley 70 de 1993, pues es a partir de aquí donde toma su especificidad.

Por tanto, el proceso de fortalecimiento territorial llevado a cabo con los consejos comunitarios y capitanías del Cauca y Valle del Cauca se orientó bajo el principio de la autonomía, con una serie de herramientas que se constituyeron en estrategias metodológicas para avanzar en el reconocimiento y sistematización de los conocimientos locales, para luego dirigirlos a acciones organizativas en función de construir alternativas de solución a las problemáticas de los territorios. Este propósito de formación política para el reconocimiento de los recursos propios y las decisiones que sobre ellos se tiene, la potenciación de la participación comunitaria, la motivación a nuevos liderazgos y el reconocimiento y apropiación de herramientas jurídicas, se constituyó en un gran planteamiento que se nutrió con lo que Bonfil nombró y definió como etnodesarrollo; de este modo, este proceso de formación es una apuesta pedagógica por construir propuestas etnoeducativas, alimentadas por la pedagogía crítica por fuera de las aulas y articuladas a las reflexiones comunitarias y a las dinámicas político-organizativas en función de la reflexión, el reconocimiento de problemáticas y la construcción colectiva de soluciones.

Referencias

- Bonfil Batalla, Guillermo. (1982). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En Guillermo Bonfil Batalla y Francisco Rojas Aravena, *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. Costa Rica: Ediciones Flacso.
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. En Alcida Rita Ramos, Selma Sena y Roberto Cardozo de Oliveira, *Anuario antropológico N° 86* (pp. 13-53). Río de Janeiro: Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro.
- Castillo Guzmán, Elizabeth. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20 (52), 15-26.
- Coral, Manuel Antonio; Achicanoy, Ana Cristina; Delgado Sánchez, Luis Armando; Melo Rosero, Jaime Ulises. (2007). *La etnoeducación en la Constitución Política de 1991. Base de la diversidad étnica y cultural de la nación*. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Freire, Paulo. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós.
- Gallego Mosquera, Jorge Iván y Barragán Castrillón, Bernardo. (2008). Pedagogía crítica y movimientos sociales: Apuntes para el debate de una educación no formal crítica. *Uni-Pluri/Versidad*, 8 (1),
- Gutiérrez, Francisco. (2005). *Educación como praxis política*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación de Cuba. (1984). 1.5 La pedagogía como ciencia. Su objeto de estudio. Categorías fundamentales. Sistemas de ciencias pedagógicas. Relación con otras ciencias. En *Pedagogía*. Cuba. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ortega Valencia, Piedad. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes* (31), 26-33.
- Ramírez Bravo, Roberto. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119.

Rojas, Axel. (2004). *Si no fuera por los quince negros. Memoria colectiva de la gente negra de tierradentro*. Popayán: Universidad del Cauca.

Sirvent, María Teresa; Toubes, Amanda; Santos, Hilda; Llosa, Sandra y Lomagno, Claudia. (2016). Revisión del concepto de Educación No Formal. En *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal-opfyl*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras uba.

Verger i Planells, Antoni. (2002). *Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales*. Obtenido de cepalforja: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/sistemat_verger.pdf