

LO PROPIO Y LO AJENO, LO NUESTRO Y LO “OTRO”

Apuestas interculturales y de paz en los proyectos educativos del Chocó

Juana Esperanza Potes Romero

Trabajo de grado para optar por el título de antropóloga y politóloga

Trabajo de grado dirigido por

Giovanna Micarelli

Departamento de Antropología

Facultad de Ciencias Sociales

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá

Enero 2017

## TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS .....	3
ENTRADA .....	5
INTRODUCCIÓN .....	6
1. Diversidad cultural, sistema político y conflicto armado .....	16
1.1 Colonización de mentes y cuerpos .....	16
1.1.1 Violencia estructural .....	17
1.1.2 Violencia directa .....	22
1.1.3 Violencia cultural .....	26
1.2 Construcción de la identidad étnica/racial .....	31
1.3 Conflictos y cooperación entre indígenas y afros .....	38
2. “Nos enseñaron a odiar al otro”: de la imposición de modelos hegemónicos a la etnoeducación, educación propia y educación intercultural .....	44
2.1 Educación, ¿para qué? .....	45
2.1.1 Proyecto indígena .....	48
2.1.2 Proyecto afro .....	55
2.2 Caminando hacia la interculturalidad y la transversalidad .....	61
3. Educación para la paz desde una perspectiva étnica .....	69
3.1 Des-esencializando al sujeto étnico .....	71
3.2 Múltiples conflictos, múltiples paces .....	74
CONCLUSIONES .....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	91
ANEXOS .....	103

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar le agradezco a mi madre, la luz de mi vida, Amanda Romero Medina, la mujer más fuerte, valiente, humilde y amorosa que existe en mi mundo. Le doy gracias por su sabiduría, paciencia y dedicación para leerme, corregirme y guiarme en el proceso de construcción del presente texto. Por supuesto, también le debo gratitud por todo el apoyo económico, emocional y teórico durante todos estos años de estudio de pregrado que culminan con el trabajo de campo y las reflexiones que de él derivaron.

A Julián mi hermano, por su fe profunda en mí. A mi papá, Israel por el apoyo incondicional y amor. A mi hermano Gabriel que, a pesar de las grandes distancias geográficas y lo borrosa de su imagen en mi memoria, siempre estuvo pendiente de mí a través de llamadas y mensajes. A mis abuelitos Flor y Víctor, seres maravillosos y amorosos.

Le agradezco a mi novio, Sebastián por estar a mi lado y apoyarme en cada una de las fases de este proyecto siempre con amor, confianza y muchísima paciencia, igual que mi suegra, Doña María Antonia, por preocuparse por mí, apoyarme y comprenderme. Al resto de mi gran familia que con sus frases de aliento y su apoyo incondicional me abrazaron en energía para lograr mi cometido. Un especial agradecimiento a la fuerza femenina de mi prima Diana Prieto, mi tía Flor Alba Romero y mi prima Margarita Romero, mujeres asombrosas e inteligentes de mi familia que, con cariño y paciencia, me abrieron la puerta de sus casas y un espacio en sus ocupadas agendas, y me permitieron reflexionar en conjunto, compartir dudas y argumentos que me enriquecieron académicamente y personalmente.

Gracias a Giovanna Micarelli, mi tutora quien confió ciegamente en mí y que me acompañó con comprensión y paciencia en el transcurrir de mi trabajo de campo lleno de cambios e incertidumbres y en la escritura de este texto. Gracias por sus comentarios, recomendaciones y cuestionamientos que me permitieron ver mis propios actos de violencia.

A Laura Moreno quien me abrió las puertas de su hogar quibdoseño, de su familia y su corazón. Sin su apoyo y compañía habría sido inmensamente difícil mi estadía en esta ciudad. Y gracias a todos los grandes amigos y amigas que conocí en esta experiencia, a mi ángel de

la guarda, a Danilo, a Isabel, a Paula Andrea, a Socorro, a Wilmar y al Pollo, gracias a ellos por hacerme sentir en casa, por estar pendientes y cuidarme en el día a día.

A Sharon y Dayana quienes, con su generosidad, me acompañaron e iluminaron mi camino, acercándome a personas, debates y textos que nutrieron de inmensa forma mi trabajo de grado. Igualmente a Jonny, un amigo de tierras lejanas con el que pude tener conversaciones catárticas y reflexiones conjuntas.

Le agradezco a Richard Moreno y a todo el equipo del Foro Interétnico Solidaridad Chocó por permitirme trabajar con ellos, aportar, desde mi corta experiencia, a un proceso que lleva años de lucha y reivindicación de sus derechos étnico-territoriales y por abrirme la oportunidad a conocer los maravillosos paisajes y gentes chocoanas del río Atrato, el río Baudó y el río San Juan.

Finalmente, les agradezco a los maravillosos maestros y maestras de la vida, a estos líderes y lideresas que trabajan día a día por mantener vivas las costumbres y la cultura, por hacer de la educación algo diferente. Especialmente le agradezco a la profe Yenny y sus hermosos cantos en Wounaan, a la profe Licenia y su entusiasmo por ser mejor profe todos los días, y a la profe Manuela, con su fortaleza y entrega a una labor que requiere mucho sacrificio y que, lastimosamente, es muy mal remunerada y sin reconocimiento

## ENTRADA

*“Él estaba afuera del cajero mientras yo sacaba el dinero, tenía miedo porque la ciudad no estaba segura, menos cuando uno lleva efectivo.*

*Escucho dos mujeres afro hablando afuera, trato de no ponerles atención porque pienso que buscan distraerme.*

*Comienzo a escuchar la conversación.*

*Discuten por cuál de las dos tiene la razón: si es ‘de raza pura’ o es ‘enrazado’.*

*En mi mente aparecen imágenes de perros y me pregunto de cuál estarán hablando.*

*Continúa la conversación.*

*‘Yo tengo buen ojo’, señalaba una, a lo que la otra contestaba que ella sí sabía diferenciar mirando el pelo, por ejemplo.*

*Termino mi transacción y me volteo con la curiosidad de ver el animal del que están hablando aquellas dos mujeres.*

*Es de mi amigo Danilo, indígena Embera Dóbida de quien hablan.”*

*Diario de campo JP 25 noviembre 2016*

La herencia de una matriz colonial violenta, basada en principios de clasificación biológica a partir del fenotipo de las personas, ha calado en nuestro consciente e inconsciente. La normalización de su argumento nos impide ver el ejercicio de exclusión, clasificación y jerarquización del cual son objeto las personas a nuestro alrededor.

Las relaciones interculturales y algunos proyectos educativos interculturales, de educación propia y etnoeducación que hasta ahora se han construido en el territorio chocono contienen elementos claves para la construcción de las reivindicaciones de cada comunidad, algunas de las cuales se plantean las relaciones entre cuerpos y epistemes indígenas, afros y mestizos, para así entablar un diálogo dentro de la diversidad.

Un proyecto de construcción real de paz para Colombia es aquel que reconoce estas prácticas de violencia cultural, estructural y directa, así como las instancias de resistencia, con el fin de combatir la discriminación étnica y racial, la explotación, el aniquilamiento y demás prácticas, que hoy en día siguen vigentes en el Chocó y en el resto del país.

## INTRODUCCIÓN

La interculturalidad ha sido comprendida de dos maneras diferentes, primero como el encuentro entre culturas y luego, como una apuesta política y epistemológica que cuestiona y repiensa la manera en que se construyen las relaciones de poder entre culturas. Frente a esta última ha surgido una tercera postura crítica que cuestiona la interculturalidad como posibilidad real de transformación y la denuncia como el uso de un término que simplemente es la materialización del multiculturalismo.

En el marco de las políticas multiculturalistas y las luchas por la interculturalidad como transformación, la educación ha sido ubicada políticamente como herramienta de dominación y, al mismo tiempo, como mecanismo de liberación, contra su uso como instrumento de homogeneización y como espacio de diálogo de saberes. Finalmente, como arma empleada históricamente para ejercer la violencia y, también, como cuna de paz.

Dentro de estas tensiones, contradictorias y con frecuencia simultáneas, este trabajo se propone identificar y analizar las apuestas interculturales y de paz al interior de los procesos etnoeducativos y de educación propia presentes en el departamento del Chocó. Por supuesto, el alcance de esta investigación de pregrado limita el análisis de la totalidad de los procesos educativos oficiales y no oficiales presentes en el territorio.

En un comienzo, esta investigación se planteó para ser realizada teniendo como sujeto de estudio el Foro Interétnico Solidaridad Chocó – Fisch<sup>1</sup>; sin embargo, al ir adentrándome en el campo, pude observar que esta organización, al operar como una plataforma política, no contenía en su interior una apuesta organizacional en materia de educación que pudiera ser el objeto de mi trabajo. Es necesario apuntar acá que, durante el desarrollo de mi trabajo de campo realicé simultáneamente mi práctica profesional como “asesora en etnoeducación”<sup>2</sup> al interior del Fisch y en ese marco pude observar su funcionamiento y proyección.

---

<sup>1</sup> El Fisch es una plataforma-red que reúne alrededor de 63 organizaciones de víctimas, de mujeres, de jóvenes, Consejos Comunitarios, organizaciones indígenas y “organizaciones sociales” (como se auto-identifican) otras más.

<sup>2</sup> En mi segundo acercamiento al campo, directamente con el Coordinador del Fisch, se me manifestó el interés de la organización por la etnoeducación y se identificó mi trabajo de grado como un elemento más que aportara al proyecto político y de paz de la organización. Mi participación como “asesora en etnoeducación” significó la apertura de una línea estratégica en educación desde ceros y, a pesar del trabajo realizado durante el segundo semestre del 2016, durante la planeación anual para el trabajo del 2017, no se percibió como una prioridad de la organización, ni fue articulado como línea de trabajo.

De esta forma, en la revisión de la Agenda Regional e Interétnica de Paz para el Chocó<sup>3</sup> del Fisch se pudo evidenciar que la organización retomó los postulados de la “Agenda Interétnica Regional de Paz: propuesta de jóvenes chocoanos” (Colectivos juveniles del Chocó, 2013) que señalaban unas exigencias en el ámbito educativo: “Los pensum educativos deben ser más apropiados para nuestro entorno, deben enseñarnos sobre nuestra historia como pueblos negros e indígenas, deben basarse en un plan de etnoeducación” (Fisch, 2015: 23).

Sin embargo, esta es la perspectiva de algunas organizaciones juveniles chocoanas que se articularon para la construcción de dicha Agenda, y dicho enunciado no se traduce en el plan de acción del Fisch en actividades y reflexiones concretas acerca del tema, ni una articulación de la etnoeducación con sus proyectos políticos y de construcción de paz, hasta el momento, como plataforma-red, sino que permanece como una mención dentro de la estrategia política.

El Fisch dentro de su accionar ha llevado a cabo procesos formativos en liderazgo, derechos humanos, derechos étnicos y mecanismos para la exigibilidad de esos derechos, como parte fundamental de su proyecto político y de construcción de paz, al igual que ha construido la reivindicación enunciándose sobre los principios orientadores de la territorialidad, la identidad cultural y el reconocimiento de la diferencia étnica, la autonomía y la autodeterminación, y la espiritualidad y la afirmación del ser. Sin embargo, ello no ha implicado que en el seno del Fisch se haya destinado espacio para una reflexión sobre la etnoeducación o la educación propia, o sobre la relación entre esos principios orientadores y la educación, ni que dentro de su proyecto político se produzca una transformación en el ámbito educativo.

Esta situación, empero, no distrajo la pregunta acerca de la “etnoeducación”, noción que luego se nutrió de los debates locales y a la que se le agregaron otras nociones conceptuales como “educación propia”, “etnoeducación intercultural” y “educación intercultural”. A pesar de haber cambiado el sujeto de estudio, o más bien, descentrado la investigación de un solo

---

<sup>3</sup> Constituye un manifiesto político y social que, en el marco de los diálogos entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC-EP, presenta su perspectiva acerca del conflicto armado y social que han vivido históricamente como afro descendientes, indígenas y mestizos, junto con las demandas que hacen al Estado para garantizar una “paz territorial” en el Chocó.

sujeto de estudio llamado Fisch, éste se amplió hacia una red de actores que han caminado a pensarse el papel de la diversidad cultural en la educación y por cuestionar los modelos hegemónicos de la educación. De esta manera, la definición del sujeto de estudio se amplía en su enunciación a todo el departamento del Chocó, al retomar experiencias, conversaciones, dudas y proyectos a lo largo de diversos lugares del territorio chocoano, con base en la experiencia de trabajo como pasante del Fisch (Anexo 1).

Debido a que, trabajar a nivel departamental significa dificultades logísticas, económicas y de seguridad muy altas, las conversaciones que pude realizar directamente con miembros de las comunidades, educadores, estudiantes tuvieron lugar en Pizarro (Bajo Baudó), Quibdó (Alto Atrato), Angosturas y Manungará (Alto San Juan). Éstas se complementan además con espacios de encuentro de experiencias de etnoeducadores y líderes de diferentes zonas del departamento, como el “Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural”, realizado en la ciudad de Quibdó del 9 al 11 nov. 2016 y del cual yo hice parte como organizadora. En ese espacio, se contó con la participación de 27 maestros y maestras que presentaron sus experiencias de aula etnoeducativa y de educación propia de 14 municipios<sup>4</sup>, veinticinco afrocolombianas y dos de ellas indígenas, que permitieron llenar de contenido esas nociones de la educación propia y etnoeducación departamentales.

Es en este marco en que se ponen en discusión las construcciones de la teoría de la decolonialidad (reconociendo los matices en su interior), principalmente desde tres autores: Catherine Walsh, Axel Rojas y Boaventura de Sousa Santos, y las elaboraciones teóricas y prácticas en torno a la interculturalidad, los diálogos de saberes y la diversidad cultural que se encuentran en las prácticas de aula (Anexo 2), proyectos educativos (Anexo 3) y Planes de Etnodesarrollo y Planes de Vida (Anexo 4) que orientan la agencia de pueblos indígenas y comunidades afro del Chocó.

Para ello, se retoma como categoría analítica la *interculturalidad*, vista desde dos perspectivas: por un lado la de Walsh entendida como un proyecto político y a la vez epistemológico en la medida en que va más allá del multiculturalismo y busca develar y

---

<sup>4</sup> Subregión Bajo Atrato y Darién: Unguía y Riosucio; Subregión Alto y Medio Atrato: Bojayá Quibdó, Río Quito y Atrato; Subregión San Juan: Condoto, Istmina, Nóvita, Tadó, Unión Panamericana, Río Iró y Litoral del San Juan; Subregión Costa Pacífica: Bahía Solano. De la subregión del Baudó no se presentaron experiencias, sin embargo se contó con profesores(as) asistentes provenientes de esta subregión.

desestabilizar las formas en que se han borrado las diferencias culturales de esas “otras” culturas para poder incorporarlas a estructuras educativas, disciplinarias y de pensamiento homogeneizadas (2008: 39). Y por otro lado, la crítica de Rojas (2011) que se posiciona desde el enfoque foucaultiano pensando la interculturalidad como una tecnología de dominación de las instituciones estatales que han determinado la manera como se deben autonombrar las poblaciones para ser reconocidas como tales por parte de la institucionalidad y que, ese proceso de enunciación como “intercultural” corresponde a un disciplinamiento que impide aún más ver las jerarquías y desigualdades construidas.

Estas dos posturas contrapuestas sirven como referentes de análisis frente a la complejidad de las experiencias de educación propia y etnoeducación en Chocó, sin restringirlo a una de las dos opciones. La construcción de reivindicaciones, junto con la trayectoria histórica de violencia y disciplinamiento conducen a la multiplicidad de apuestas educativas presentes en el territorio basadas en la reivindicación y recuperación de la identidad cultural. Todo esto hace más pertinente y enriquecedor para la disciplina su comprensión de la educación como uno de los principales mecanismos para la transmisión de patrones culturales, y como un aparato ideológico de Estado<sup>5</sup>, siguiendo la perspectiva de Louis Althusser (Mouffe, 1985: 126).

Este trabajo de grado se presenta a la Universidad para optar por el título de Antropóloga y Politóloga, como producto de una reflexión complementada por ambas disciplinas. De acuerdo con ello, se articula la dimensión de la construcción de paz y, más precisamente, de la educación para la paz, en el marco del énfasis de resolución de conflictos y construcción de paz del programa académico de Ciencia Política. De esta manera, se retoman los desarrollos teóricos de Vincenç Fisas (2011), Johan Galtung (2003a, 2003b), José Tuvilla (2004), Enrique Chaux (2012) y Francisco Muñoz (2001), los cuales permiten plantear la pregunta por el papel de la etnoeducación y la educación propia en el contexto chocoano, enmarcado en un largo trayecto de luchas sociales y políticas por la transformación de las condiciones de pobreza, racismo, conflicto armado y destrucción medio ambiental, y en el

---

<sup>5</sup> Desde este enfoque las Estructuras Ideológicas de Estado no corresponden únicamente a instituciones estatales sino que se entienden dentro de una “concepción ampliada del Estado” refiriéndose a los mecanismos de hegemonía empleados por diferentes “aparatos” o instituciones dentro de la sociedad que, por medio de la ideología, funcionan para asegurar la reproducción de las relaciones de producción capitalistas (Mouffe, 1985:126).

contexto de las conversaciones entre la guerrilla de las FARC-EP y el Gobierno. Ubicar la educación (más allá de la escuela), como una herramienta para la construcción de canales de diálogo entre personas y conocimientos en condiciones de respeto y reconocimiento mutuo, además permite adentrarse en el campo de la *paz epistemológica* como propuesta nutrida por los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos (2010) desde una *ecología de saberes*.

De esta manera, el objetivo del presente trabajo consiste en indagar por las formas en que es pensada y movilizada la noción de interculturalidad dentro de estos proyectos educativos y cómo ello entra a posicionarse como alternativa frente a condiciones de multiplicidades de violencias sobre este territorio, población y culturas en el departamento del Chocó, identificando la articulación entre diversidad cultural, educación y construcción de paz, concretándose en la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre la apuesta intercultural y la apuesta de paz en los procesos de etnoeducación y educación propia en el departamento del Chocó?

Para ello, resultó indispensable partir de dos elementos: primero, de la identificación de los discursos sobre la interculturalidad que estaban siendo construidos por las organizaciones, los maestros, los estudiantes y las instituciones educativas, y que son posicionadas y movilizadas social y políticamente mediante los Planes de Vida, los Planes de Etnodesarrollo, los proyectos educativos y las prácticas de aula. Segundo, de la caracterización del papel que cumplen la etnoeducación y la educación propia dentro de las propuestas de paz promovidas por dichas organizaciones a lo largo del departamento del Chocó.

En la revisión del estado del arte, se pudo evidenciar la ausencia de trabajos acerca de la interculturalidad en la educación del Chocó; por otro lado, se encontró el trabajo de Viviana Plazas “Sobre el arte y la técnica de construir paz: la imaginación moral en La Cocomacia” (2012), el cual presenta la manera como este Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato –Cocomacia– se ha conformado como una organización de construcción de paz desde la base, en medio del conflicto armado, luchando principalmente por los derechos territoriales y sobre sus recursos naturales y minerales. Sin embargo, su pregunta no contempla como alcance la dimensión educativa.

Por otra parte, trabajos antropológicos que versan sobre el Chocó ha habido múltiples y desde diversas aproximaciones. En lo que respecta a este texto, se destacará una serie de escritos sobre la acción política y organizativa de comunidades negras e indígenas y la construcción de discursos basados en la raza y en la etnia como mecanismos de legibilidad política (Agudelo, 2005, Pardo, 2001, Romero, 2012, Ulloa, 2004, Villa, 2001). Estos textos destacan la construcción del sujeto colectivo étnico y racial y la génesis de ellos en los movimientos campesinos, y cómo procesos históricos como la Constitución de 1991 y la promulgación de la Ley 70 de 1993 insertan nuevos discursos y elementos de subjetivación y movilización política de esos colectivos.

Ello conduce a un conjunto de referentes centrales en el presente trabajo y son los relativos a las relaciones entre Estado y sociedad (específicamente grupos étnicos y raciales), que se han construido sobre las nociones de multiculturalismo e interculturalidad, preguntándose por la producción de subjetividades por medio (en contra o paralelamente) de los dispositivos de Estado para el gobierno de las diferencias (Cunin, 2001, Escobar, 2010, Foucault, 2008, García, 1990, Rojas, 2011, Segato, 2007, Wade, 2007, Walsh, 2005, Walsh, 2008).

Varios de estos autores, además, han desarrollado preguntas en torno a la construcción histórica de las nociones de “raza” y “etnia”, y cómo estos se han articulado en discursos de dominación y cómo han sido interpretados y resignificados por las comunidades. Si bien el presente trabajo no se centra en el debate sobre raza y etnia, estos textos permiten dialogar con las propuestas de etnoeducación y la educación propia, enmarcadas en planes de etnodesarrollo y planes de vida, y su argumentación basada en la racialización y la etnización.

Además, estas discusiones son fundamentales para comprender y analizar la construcción de sistemas de clasificación y jerarquización, herencias del proceso colonial, dentro de los cuales las nociones de “raza” y “etnia” jugaron un papel central, instituyendo unas identidades homogéneas y negativas, segmentando y subalternizando. Este abordaje permite, en función del presente texto, identificar el papel de las comunidades frente al aparato estatal, recibiendo, interpretando y/o subvirtiendo estos dispositivos.

Finalmente, dentro de la antropología de la educación y del conocimiento, los cuestionamientos de tipo epistemológico y político acerca de la diversidad cultural y el

sistema educativo, se retoman los trabajos desarrollados por Cortez, 2015, Rojas y Castillo, 2005, Santos, 2009, Santos, 2010, Walsh, 2005, Walsh, 2008. Estos autores son importantes para este escrito debido a que se preguntan por las relaciones de poder construidas entre epistemes, entre culturas, entre cosmovisiones, así como la articulación entre el Estado y las comunidades subalternizadas dentro de la educación; abriendo así las discusiones en torno a los diferentes modelos de relación entre los “unos” y los “otros”, la “inclusión de cuerpos”<sup>6</sup>, el “reconocimiento de epistemes”, los procesos de inclusión, asimilación o diálogo transformativos, lo cual es fundamental para entender el papel de la educación para analizar las relaciones entre diferentes culturas y la construcción dirigida a visibilizar las condiciones de dominación que se encuentran en este ámbito.

Esta literatura dialoga con la experiencia de campo realizada. El trabajo de campo tuvo una duración de cinco meses (julio-noviembre 2016), tiempo en el que se buscó realizar una investigación por medio de una aproximación dialógica al campo, las formas de conocer, entender y producir conocimientos propios, sin reproducir por medio de mi trabajo las jerarquías entre las epistemologías.

Para alcanzar este objetivo, esta permanencia ininterrumpida en el campo, permitió establecer relaciones de confianza y amistad que abrieron la puerta a conversaciones amplias, continuadas y frecuentes, en el marco de la entrevista etnográfica o informal tal como lo presenta Rosana Guber (2001), teniendo una guía general de temas y subtemas, pero sin restringirse a preguntas cerradas.

Como lo postula Guber, este proceso es un “arte” en el que estuve como ser: mi cuerpo de joven, mujer, universitaria, bogotana, con mis marcos interpretativos, en relación con otros seres cada uno con su posición y marcos. Ello implicó una escucha atenta a mis propias ideas fijas y a las construcciones de los demás.

En lo correspondiente al análisis de los textos, se siguieron los trabajos de Cris Shore (2010) y María Clemencia Ramírez (2010) para el análisis de la política pública, permitiendo la identificación de las tensiones en el proceso de formulación de políticas públicas y los

---

<sup>6</sup> Inclusión de personas pero no de sus culturas, epistemologías o cosmovisiones en los procesos formativos

diversos actores que intervienen en estos procesos con sus intereses, necesidades, discursos, alianzas y proyectos de sociedad.

Con base en este marco teórico, metodológico, la revisión bibliográfica y la experiencia de campo, se presentan a continuación tres capítulos a través de los cuales se transcurre hacia las conclusiones de esta experiencia. En el primer capítulo se presenta un análisis de la construcción histórica sobre la diversidad cultural y la identidad étnica/racial en el Chocó y su relación con procesos históricos como la Constitución de 1991 y la promulgación de la Ley 70 de 1993. Además, de la mano de Johan Galtung (2003b), se exploran las violencias acaecidas por las comunidades negras, indígenas y mestizas en el departamento y cómo esas violencias se han mantenido en el tiempo como matrices de dominación colonial (Maldonado, 2007, Walsh, 2008). Finalmente se presenta en este capítulo un análisis sobre las relaciones de cooperación y conflicto que han existido históricamente entre indígenas y afrodescendientes en el Chocó, como base para transitar hacia el siguiente capítulo.

El segundo capítulo desarrolla la discusión acerca de las apuestas interculturales existentes al interior de los proyectos en el ámbito educativo de las comunidades afros e indígenas. Para ello se parte de una revisión de las trayectorias históricas que indígenas y afros han recorrido en el marco de sus luchas políticas y culturales de reivindicación de sus derechos educativos con el fin de retomar la soberanía sobre la educación y sus procesos formativos como comunidades. De la revisión de los proyectos educativos, planes de vida y planes de Etnodesarrollo, y de las prácticas de aula, se presentan análisis sobre las múltiples formas en que se concibe la interculturalidad y cómo está integrada dentro de los procesos educativos como proyecto.

Posteriormente, dentro de la corriente de la educación para la paz, el tercer capítulo expone el papel otorgado a la educación como herramienta de construcción de paz por parte de organizaciones indígenas, Consejos Comunitarios, maestros/as, campesinos/as y estudiantes. A la luz del enfoque complejo de “las paces”, es decir apartándose de la comprensión de “la paz” como un objeto estático, unitario y homogéneo, se leen diversos proyectos educativos y prácticas de aula, rastreando la apuesta de construcción de paz que a través de ellos se busca movilizar. De esta manera, finalmente el objetivo fue analizar las relaciones entre estas apuestas interculturales y de paz desarrolladas en el Chocó.

Todo este análisis permite concluir que las apuestas interculturales y de paz en los proyectos etnoeducativos y de educación propia en el departamento del Chocó están transitando hacia el fortalecimiento de identidades culturales indígenas y afrocolombianas y a la desestabilización de prácticas discriminatorias de la sociedad blanca-mestiza occidental hacia estos grupos étnicos que conforman la mayoría de la población chocoana. Sin embargo, aún hace falta transitar hacia la interculturalidad como proyecto político y epistemológico y develar otras formas de racismo y discriminación, tal como propone Catherine Walsh (2008), en el seno de estos grupos y hacia los no-afrodescendientes, de estos hacia los indígenas o los no-indígenas.



Atardecer en el Río Atrato

Río Atrato, 28 de septiembre 2016

Fotografía de: María de los Ángeles

## **1. Diversidad cultural, sistema político y conflicto armado**

En el presente capítulo se expone la forma en que se ha construido y entendido la diversidad cultural y, más específicamente, las identidades indígenas y afros, a través de los procesos históricos, políticos y armados desde la invasión de América, las articulaciones en las luchas campesinas y obreras, la Asamblea Nacional Constituyente y el conflicto armado, específicamente en el departamento del Chocó.

Este análisis de las trayectorias de violencia en el departamento se realizará a partir de la propuesta teórica del sociólogo Johan Galtung y la tipología que construye: violencia directa, estructural y cultural, propuesta que encuentra puntos de coincidencia con los postulados de los teóricos decoloniales Aníbal Quijano, Catherine Walsh y Walter Mignolo sobre *colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y la colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma* (Maldonado, 2007; Walsh, 2008). De esta manera se evidencian las continuidades y discontinuidades de la trayectoria de violencia a través de los años.

Finalmente se resaltan los espacios de cooperación y conflicto existentes entre indígenas y afros como base de posibilidad para tejer puentes en el marco de un proyecto educativo.

### **1.1 Colonización de mentes y cuerpos**

La llegada de los colonizadores europeos, hacia finales del siglo XV, significó para el continente americano y, específicamente para el Chocó, un acto de violencia total. Tanto para indígenas como para africanos, la trata transatlántica y el arribo de los colonizadores efectuó la fractura de tradiciones culturales, prácticas espirituales, modos de producción y relacionamiento con el medio ambiente; además, por supuesto, conllevó la destrucción física de muchas poblaciones a causa del aniquilamiento directo, el contagio de enfermedades y la muerte causada por la sobreexplotación de su capacidad de trabajo.

Partiendo de la teorización realizada por el sociólogo Johan Galtung acerca de los múltiples tipos de violencia, su configuración y entrecruzamiento, se puede analizar la trayectoria de violencia que vivieron las poblaciones chocoanas, de la siguiente forma:

### **1.1.1 Violencia estructural**

Johan Galtung define la violencia estructural como un acto de agresión, ejercido por medio de formas de organización social, política y económica, tales como la aplicación de medidas desiguales en diversos campos de acuerdo a parámetros impuestos por el grupo dominante, resultando en la explotación, la segmentación<sup>7</sup>, la marginación<sup>8</sup> y la fragmentación social<sup>9</sup> (Galtung, 2003a: 10). En otro texto, el autor agregará otra consecuencia, la penetración, entendida como “el condicionamiento de la mente desde arriba” (Galtung, 2003b: 136).

Tras la llegada de la Corona española a América, los colonizadores intentaron establecerse en el territorio de la costa Pacífica norte, mediante la figura de la encomienda para, así, poder explotar las riquezas auríferas y madereras de la región, de lo que hoy se conoce como Urabá chocoano y Darién. Sin embargo, los indígenas que habitaban esta zona resistieron, impidiendo que los invasores se instalaran en sus territorios. Posterior al agotamiento de las principales fuentes mineras aluviales de Antioquia hacia el siglo XVII (Correa, 2011: 25) la búsqueda de otras alternativas de recursos extractivos fue la razón por la cual los colonizadores “intensificaron las campañas de pacificación desde Popayán hacia los indígenas en resistencia” instalándose a la fuerza en el territorio chocoano (González, 2003 citado en Defensoría del Pueblo-DP, 2016: 11).

La imposición de un modelo extractivista en función de los intereses de la Colonia implicó la percepción del territorio colombiano y, en específico, del chocoano como un espacio virgen, abierto y una fuente de recursos a disposición de la explotación de los colonizadores, y a la vez como un espacio inhumano, inhóspito y hostil; debido a las condiciones climáticas y la multiplicidad de animales, insectos y enfermedades tropicales, representando a Chocó

---

<sup>7</sup> La define como: “los de abajo reciben una visión limitada de la realidad” (Galtung, 2003b: 136)

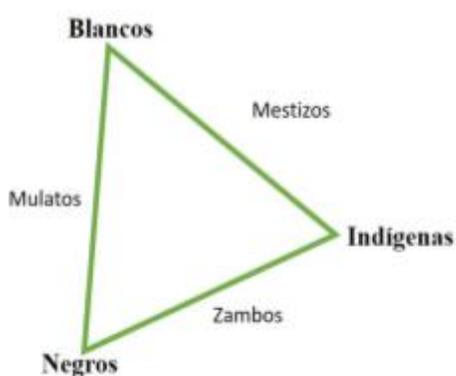
<sup>8</sup> “Separar a los de abajo de los demás” (Ibíd.)

<sup>9</sup> “Dividir a los de abajo entre sí” (Ibíd.)

como un lugar para las bestias, los animales y, por supuesto, los cuerpos bestiales de indígenas y negros.

Para los esclavizados, la trata transatlántica (en esencia un acto de violencia directa) implicó la ruptura máxima en términos ontológicos, ya que los negros africanos eran vistos como objetos producto de mercado (“piezas de indias”) y “disponibles” para su utilización en las economías extractivas que se desarrollaron en el territorio chocoano. Además, la trata fue un acto de marginación y fragmentación en la medida en que se generó la ruptura del sistema parental, político, simbólico con el territorio originario de diversas etnias que se insertaron a la fuerza dentro de la matriz colonial y racista en otro continente, distante geográficamente.

Arturo Escobar relata cómo se dio esa articulación entre naturaleza, paisaje, economía y raza para la conformación del “ensamblaje del Pacífico”, que trajo consigo un parámetro de representación de la raza “que puso lo negro en términos naturales” (2010: 62) y se implantaron unas “geografías jerárquicas de raza” (Múnera, 2005 en Escobar, 2010: 62), señalando la relación determinista que establecieron diversos autores entre el clima, territorio y grupos raciales, según la cual, en las mesetas andinas vivían las personas buenas, blancas y civilizadas, de origen europeo, mientras que en las tierras bajas, húmedas y tropicales estaban habitadas por los negros y los grupos indígenas “incapaces de razón y progreso”.



Fuente: Elaboración propia

Es preciso mencionar aquí la importancia de los marcos de comprensión de la cultura, cómo se entiende ésta, cuál es la construcción del “otro” y cuáles son las relaciones que establece en su interior entre el “otro” y el “nosotros”, en el marco de la educación. En la medida en que se han construido modelos de representación del otro, al cual se le asigna una posición subordinada, inhumana, incivilizada, de objeto o animal, en relación con un “nosotros” blanco (posteriormente modificado a blanco-mestizo), hombre, europeo y de las tierras andinas o altas, y se configura un entorno donde el ejercicio de la violencia estructural jerarquiza, discrimina, margina y explota físicamente, e incluso limita los horizontes de posibilidad de agencia de determinados sujetos.

Con base en estas relaciones, el pensamiento colonial construyó y enseñó el triángulo de las razas, lo que Quijano (2000) denominó *colonialidad del poder*, legitimando e invisibilizando las relaciones de marginación social y explotación, y determinando en gran medida no sólo los sistemas de relacionamiento entre el “blanco” colonizador sobre los “no-europeos” colonizados, sino también entre ellos, fragmentándolos.

De acuerdo con esta argumentación, el racismo será comprendido en el marco de la violencia estructural, entendiéndolo como un ejercicio de violencia a través de la imposición de un orden social con base en la clasificación de los sujetos tomando la raza como signo. De esta manera, la raza no es una característica natural de las personas, sino una construcción social producto de unas relaciones de poder concretas, mediante las cuales se atribuye significados a significantes tales como el color de piel, los rasgos físicos, el origen nacional, entre otros.

Ello lo distancia de comprenderlo como violencia cultural en la medida en que la construcción de una jerarquía de sujetos de acuerdo a esta atribución de significados no corresponde a un orden natural y predeterminado de la sociedad que busca ser legitimado mediante argumentos biologicistas y evolucionistas, más no es una realidad *per se* que es usada como legitimación de violencia directa y estructural<sup>10</sup>.

En la revisión de los textos escolares del proyecto Colombia Aprende, del Ministerio de Educación Nacional-MEN (Anexo 5), dirigidos a los profesores/as de las regiones rurales y “lugares otros”, se puede evidenciar la continuidad de esta matriz colonial. Todavía hoy en día se sigue enseñando y transmitiendo la simbología de una jerarquía “natural” entre los seres humanos y su asignación dentro de esa pirámide a partir de unas características fenotípicas que a la vez acarrearán unos estados de “desarrollo” y unas particularidades en su “forma de ser”.

(...) la población negra se constituyó en la única fuerza de trabajo y la sociedad se dividió en blancos (raza y grupo social dominante económica y políticamente), y negros (raza y grupo social dominado, social y políticamente). En estas regiones la historia dio cuenta del enfrentamiento entre estos dos grupos. Situación que afectaría al sur de los Estados Unidos  
(...) la población negra que en parte se mezclaría con la raza blanca o mestiza dando origen

---

<sup>10</sup> De ser considerada una violencia cultural podría conducirse a naturalizar la existencia de “razas” y se cuestionaría únicamente su utilización como argumento para el ejercicio de violencias.

a los mulatos, o con los indios dando origen a los zambos, se constituyó en grupos generalmente marginales de la vida económica y política (...) en América Hispánica se hizo demasiado complejo ya que se fusionaron regionalmente diversos grupos diferenciados racial, social y culturalmente. En unas regiones habrá más presencia de la cultura negra, en otras de mestiza, en otra de blancos y en otras de indígenas (MEN, 2005: 36-38).

Este tipo de materiales pedagógicos y didácticos con los cuales el Gobierno Nacional determina cómo debe enseñarse y qué debe enseñarse, van produciendo la naturalización de dicho orden racial y ello, a su vez, acarrea la legitimación social y moral de comportamientos excluyentes, desiguales, paternalistas y de restricción de libertades. De esta forma, esa matriz colonial sigue operando de manera directa en la cultura colombiana y, debido a la fuerza y eficacia con la que fue impuesta, está profundamente interiorizada en toda la población.

Estas tensiones raciales no son unidireccionales desde los blancos hacia los indígenas y los negros por el contrario, esta matriz racializada ha generado expresiones de exclusión desde los negros hacia los blanco-mestizos, incluso dentro los mismos negros, como unas inmensas tensiones entre indígenas y afros que oscilan entre el miedo y el desprecio.

Una expresión de esta matriz colonial en acción, dentro de los propios negros cuenta Héctor Ibargüen, líder comunitario y promotor del Fisch (Conv. Pers. 1, 1 nov. 2016), a manera de chiste:

Iba un negro caminando en el zoológico, cuando de repente escucha un chillido llamándolo  
- ¡fiuuu!  
Y el negro no se daba por enterado  
- ¡fiuuu!, ¡Vení!  
El negro se dio cuenta que lo estaban llamando de la jaula de los micos. Desconcertado preguntó  
- ¿Me llaman a mí?  
Y los micos contestaron  
- Sí, tú, ¡vení!  
Así que el negro se acercó a la jaula y le dijeron los micos  
- Oye, mi hermano, ¿será que me puedes comprar unas cosas en la tienda ya que a ti sí te dieron salida hoy?

Después de eso, explican las personas que se encontraban alrededor que, entre los negros, se discriminan también dependiendo del grado de la pigmentación de la piel, de manera que a

los más negros los tratan despectivamente como *betún*, o como se ve en el chiste, los comparan con micos. A los indígenas los tratan de “cholos”, “indios”, “pati-limpios” (descalzos) también con connotación despectiva, haciendo referencia a su “incivilización”:

(...) en los cuentos indígenas sobre animales, los negros son identificados alternadamente con el mono negro y el conejo grande negro, animales asociados a la fealdad y a lo grotesco. Esto resulta más significativo cuanto que la denominación ‘Emberá’ significa precisamente ‘ser humano’ (Losonczy, 2006: 330).

Por otro lado, siguiendo a Walsh (2005) la configuración del sistema-mundo moderno y la desvalorización de ciertas epistemes tienen una funcionalidad material sobre la naturaleza y el mundo. La relación entre los pueblos indígenas con la naturaleza no es funcional para el proyecto capitalista, la cosmovisión neoliberal y el mercado debido a que su centro está en la explotación de los recursos para generar capital, acumular y reinvertir en otros sectores de la economía, como la bolsa de inversión y los seguros.

El proyecto moderno desplegado por Europa incluyó como uno de sus ejes el proyecto expansivo del conocimiento científico y el desarrollo tecnológico que implicaban la explotación de la naturaleza, y la consolidación de un modelo consumista potenciado en el sistema de producción capitalista (García, 1990). Esta matriz la denominó Walsh (2008) como la *colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma*.

La marginación social de la que han sido objeto las poblaciones indígenas y afrodescendientes del Chocó se evidencia, desde una perspectiva occidental de derechos humanos en las cifras de condiciones humanas (pobreza, necesidades básicas insatisfechas y desigualdad, entre otros). Señala así las limitaciones en capacidades reales para el acceso a oportunidades que conduzca a la población del Chocó a transformar sus condiciones materiales de vida.

Ítem	Año 2005	Año 2010	Año 2015
<b>Población</b> (Censo DANE 2005 y estimaciones de población).	388.476	476.173	500.076
<b>Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas</b> (Sobre población total)	81,94% (318.317 personas)	79,19% (377.081 personas)	--
<b>Pobreza</b> (Pobreza monetaria sobre población total)	74,7% (290.192 personas)	64,9% (309.036 personas)	62,8% (314.048 personas)

<b>Pobreza Extrema</b> (Pobreza monetaria sobre población total)	44,2% (171.706 personas)	33,5% (159.518 personas)	37,1% (185.528 personas)
<b>Coefficiente GINI</b>	0,582	0,571	0,598

Fuente: Elaboración propia con base en: (DANE, 2005); (DANE, 2016), (UARIV, 2012), (CNMH, 2014).

### 1.1.2 Violencia directa

La violencia directa, de acuerdo con Galtung (2003a), es ejercida mediante ataques físicos y psicológicos, con prácticas como la muerte, las mutilaciones, el acoso, la miseria, la desocialización de la cultura propia y la posterior resocialización en la cultura ajena, la ciudadanía de segunda, la represión, la detención y la expulsión (2003a: 10).

Como señala la Defensoría del Pueblo-DP, con la invasión de los europeos en América Latina y la esclavitud, gran parte de la población indígena: Kunas o Darienes, Citaráes, Noanamás, Baudóes o Chocóes, Catía, (llamados así por los españoles), se vio diezmada e incluso eliminada por las enfermedades nuevas traídas por los europeos (epidemias de viruela en 1566 y 1588) y por las fuertes confrontaciones que sostuvieron contra ellos en acciones de resistencia y lucha por el respeto de sus territorios ancestrales y como efecto de la explotación laboral de que fueron víctimas en las economías extractivas realizadas en el territorio americano (2016: 10).

También se registra en este informe que, debido a la disminución de la población indígena y tras múltiples solicitudes por parte de propietarios de minas, hacia los años de 1600 la Corona Española autorizó el ingreso de africanos negros esclavizados para el desarrollo de trabajos mineros y agrícolas. Dos siglos después, se dieron una serie de luchas para abolir la esclavitud, dentro de las cuales participaron de manera mancomunada indígenas, negros y algunos criollos (Ibíd.), alcanzando la abolición formal en 1853.

Ya en el siglo XX, en el territorio chocoano el período de *La Violencia* se sintió principalmente con la llegada de inmigrantes de otras regiones; gentes que salieron huyendo de sus tierras buscando refugio en el Chocó y que a pesar de las condiciones socio-económicas poco favorables para el departamento, podían marginarse del conflicto gracias a la baja presión demográfica y su geografía. “Históricamente el negro se identifica con el

partido liberal”, razón por la cual también sufrieron la persecución política, pero de manera más marginal, ya que la “estrategia asumida por la población fue abandonar transitoriamente los poblados, internarse en los ríos y asentarse hacia las zonas de las cabeceras” (Villa, 2001: 218). A partir de allí, en términos generales, “el Chocó pasó de ser “el ‘refugio de paz’ (...) [y] se convirtió en un campo de batalla más en un país en guerra (Wouters, 2001, Agudelo, 2000)” (Escobar, 2010: 75).

De acuerdo con los datos de la DP (2016), entre la década del 70 y del 80 ingresa también a este territorio el narcotráfico, con la llamada “bonanza marimbera” y aumenta la presencia de actores armados, principalmente de las guerrillas de las FARC-EP, el EPL y el ELN, y posteriormente, el M-19 (aun así de manera más reducida) y el Ejército Guevarista Revolucionario (disidencia del ELN). En los años 90 se da la intensificación y escalamiento del conflicto tras la entrada de los grupos paramilitares y el aumento de las hostilidades entre los actores armados (y la sociedad civil) (Anexo 6).

La posición geoestratégica por su condición costera y en cercanías de Centroamérica son claves para el tráfico de armas, personas y drogas, además por las riquezas naturales: minerales (oro, platino) y forestales (madera). El territorio chocoano es transformado en un espacio de disputa y abierto conflicto armado. En el informe de la DP se señala además que existe un interés sobre las tierras chocoanas por parte de empresas con megaproyectos extractivos, viales, ganaderos y agroindustriales, a los cuales los actores armados se articulan en respaldo mediante acciones de “despojo y vaciamiento de territorios” (DP, 2016: 103-104).

De acuerdo con las cifras del Registro Único de Víctimas de la Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas-UARIV, a fecha del primero de diciembre del 2016 había registradas 200.060 víctimas en el departamento del Chocó, de las cuales 195.320 son registradas como víctimas del conflicto armado, 146.723 víctimas sujetas de atención y 48.597 víctimas directas de desaparición forzada, homicidios, fallecidas y no activos para la atención (1 dic. 2016).

De acuerdo con el censo del 2005 realizado por el DANE, el 61% de la población del Chocó se auto-reconoció como negro y el 9,7% como indígena y con base en la información

recabada por la UARIV, al primero de diciembre del 2016, 132.448 víctimas se autoreconocen como negro o afrocolombiano (66,2% del total de las víctimas registradas en el departamento), 23.314 como indígenas (24,29%), 828 como gitanos, 584 como raizales y 21 palenqueros, 246.474 no se autoidentificaron con ningún grupo étnico.

Sin lugar a dudas, existe una dificultad en el registro y denuncia de estos hechos debido a la fuerte presión de los actores armados ilegales. A pesar de ello, la DP (2016) destaca la importancia de analizar dos fenómenos articulados: la expulsión (desplazamiento forzado) y la recepción de población que llega al territorio huyendo del conflicto vivido en otras regiones cercanas como el Pacífico vallecaucano y el Urabá antioqueño.

Así, señalan que en los últimos 20 años se ha dado la expulsión de 359.583 personas lo que corresponde al 72% de la población proyectada al 2015 por el DANE, y se ha recibido a 203.630 personas (Anexo 7). Los hitos de mayor expulsión coinciden con el acontecimiento de masacres específicamente en los municipios de Riosucio, Acandí, Unguía y Juradó y los planes de carácter militar en el marco de la política de Seguridad Democrática 2002-2010 (Ibíd.: 94-96) (Anexo 8).

Siguiendo el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica-CNMH (2014) correspondiente al departamento del Chocó en el contexto del postacuerdo con las AUC, se destaca el proceso de rearme y reconfiguración de las estructuras armadas paramilitares en otras nuevas estructuras: “Los Machos” “Las Autodefensas Campesinas Unidas del Norte - ACUN”, “Renacer”, “Águilas Negras”, “Los Rastrojos”, “Los Urabeños” y “Las Autodefensas Gaitanistas de Colombia – AGC”.

Se atribuye la responsabilidad de estos actores sobre múltiples acciones violentas en contra de la población civil: homicidios, masacres, desapariciones forzadas, desplazamientos forzados, amenazas individuales y colectivas, actos de violencia sexual, tráfico de migrantes, reclutamiento ilegal de niños, niñas, jóvenes y adolescentes - NNJA, y finalmente, un tipo de vulneración que se ve incrementada en el ejercicio de reparación de víctimas y restitución de tierras a partir de la ley 1448 del 2011, las acciones de asesinato selectivo a líderes y lideresas reclamantes y acciones anti-restitución (Ibíd.).

Tras la desmovilización de las AUC se reconfigura el dominio territorial de los actores armados en la región, generando un recrudecimiento de la violencia en contra de las poblaciones en donde la estrategia de guerra consiste en el confinamiento y la restricción a la libertad de movilidad de las comunidades, evidenciado en una ligera disminución de las tasas de expulsión (Anexo 9), sin embargo señala la DP que “se desconoce la magnitud y el número de personas que han estado y que hoy continúan en esta situación en el departamento de Chocó” (DP, 2016: 108). Muchas comunidades también han decidido permanecer en el territorio como forma de resistencia a la violencia, sin embargo deben hacerlo generalmente “bajo condiciones de confinamiento, inseguridad alimentaria y ausencia de denuncia de los hechos victimizantes” (Ibíd.:64).

La tasa de homicidio (2004- 2014) es, en promedio es de 30,3 por 100.000 habitantes; la cifra más alta se da en el año 2012 con una tasa de 40, debido a las dinámicas de extorsión y sicariato (Anexo 10). En cuanto a los datos de amenazas registradas por la Fiscalía, (2008-2014) se reportaron alrededor de 359,7 casos, con la tasa más alta de 636 casos en el año 2013 (Anexo 11). Las cifras de extorsión que presenta la Fiscalía (2008-2014) señalan un promedio de 19,28 casos y el año 2012 como punto más alto con 35 casos (Anexo 12) (Ibíd.: 110).

De este modo, las implicaciones de estas dinámicas de violencia directa en el ejercicio del **derecho a la educación** se muestran en una alta tasa de deserción escolar asociada con diversos fenómenos: reclutamiento forzado de NNJA, desplazamiento forzado y confinamiento. Para el año 2013, el departamento del Chocó registró una tasa de deserción en educación superior del 8,3%, una tasa neta de matriculados del 23,8% y un nivel de pobreza del 63,1% (MEN, 2016: 288) (Anexo 13).

De acuerdo con el informe del CNMH (2014: 360-361), el reclutamiento se da por parte de las FARC, el ELN y los Grupos Armados Ilegales Postdesmovilización (GAI-PD) y la principal utilización de los menores dentro de estas estructuras es el ejercicio de extorsiones, asesinatos y distribución de drogas, se estima que entre 2008 y el 2009 fueron reclutados más de 100 niños y niñas (Fisch, 2010, sept. 30 en CNMH, 2014: 361). De acuerdo con el informe *Como corderos entre lobos* acerca del reclutamiento forzado de menores, en la región Pacífica el 29% de los menores reclutados son indígenas (Springer, 2012: 22) y de los 32

municipios del departamento del Chocó, 22 han registrado afectación, 14 se consideran en alto riesgo, 6 en riesgo y 1 en situación de alta vulnerabilidad (Ibíd.:66).

### 1.1.3 Violencia cultural

Este tipo de violencia es definida por Galtung como “aquellos aspectos de la cultura<sup>11</sup>, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales –lógica, matemáticas–), que puede utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural” (Galtung, 2003a: 7). Dentro de ello, se debe resaltar la epistemología como un elemento fundamental para el posicionamiento de la educación como un espacio dirigido al ejercicio de la violencia cultural, así como de las iniciativas de la no violencia<sup>12</sup>.

En la historia particular de la conformación histórica del Chocó, la trata transatlántica es fundamental ya que implicó una ruptura en los ámbitos simbólico, religioso, lingüístico, artístico, místico y científico. En torno a las herencias de la cultura africana en los, hoy en día, afrocolombianos, negros, afrodescendientes, renacientes y demás denominaciones de sus procesos identitarios, múltiples autores han teorizado (Díaz, 2003, Friedemann, 1992, Wade, 1997, Price & Price, 2003 entre otros); sin embargo, es una realidad que la esclavización generó una inflexión en el tejido social, cultural y espiritual de los africanos traídos a Colombia, lo cual no deja de lado la existencia de movimientos que, en forma de resistencia, han buscado el rescate y movilización de tradiciones africanas como el caso del Proceso de Comunidades Negras-PCN que se denominan a sí mismos “renacientes”, en un proceso de reivindicación del ancestro africano (Almario, 2001 en Romero, 2012: 94).

Anne-Marie Losonczy señala que, aunque muchas comunidades conservaban “rasgos de origen africano en los cuentos orales, en la música o en el lenguaje gestual cotidiano y la

---

<sup>11</sup> Es necesario resaltar que la categoría “violencia cultural”, analizada desde la Antropología, trae consigo una manera específica de concebir la “cultura” y, en consecuencia, se determina qué hace parte de este ejercicio de violencia. De esta manera, si se entiende la cultura desde una definición amplia como la de Clifford Geertz (2003 [1973]: 20) “tramas de significación” desde una postura semiótica, se amplía de igual manera las acciones conceptualizadas como violencia cultural a tal nivel que las fronteras entre la violencia estructural y la violencia cultural se harían cada vez más borrosas ya que las formas de organización social, política y económica podría pensarse desde las relaciones de significantes y significados en la configuración de signos sociales.

<sup>12</sup> Siguiendo a Gandhi entendiendo la *No Violencia* como proceso creativo de transformación de conflictos mediante el cual no se requieran elementos de violencia (Galtung, 2003b: 160).

danza”, ellas estaban tan lejos de sus orígenes africanos, “como de la cultura blanca que se resiste a integrarlos” (2006: 35); es decir, esta cultura “negro-colombiana”, como la llama la autora, no es ni africana, ni europea, ni amerindia, “pero en ella se organizan elementos culturales diversos en un todo provisto de una lógica propia y original” (Ibíd.: 41).

Ello implicó un proceso diferencial en la reconstrucción de dichos tejidos, en la medida en que los indígenas mantuvieron, en cierto grado, el lazo con el territorio ancestral “colombiano”, mientras que los negros esclavizados sufrieron el traslado forzado, lejos de sus lazos familiares y lugares sagrados. Las figuras de curanderos, sabios y líderes, y los padrinos/madrinas santeros, propios de la espiritualidad afro, heredada de las religiosidades Yoruba y Bantú de origen africano (Los Riscuales, 2006: 55) así como los *Jaibaná* la espiritualidad Embera y Wounaan indígenas, fueron estigmatizadas, perseguidas y asesinadas.

De acuerdo con Carlos Meza (2010), los negros fueron reducidos en cabildos y allí pudieron agruparse por lazos familiares o nacionales y reconstruir o mantener sus prácticas religiosas en secreto. Debido a la fuerte represión existente en contra de ellos y el ejercicio de sus prácticas religiosas tradicionales. Tanto indígenas como afros debieron adentrarse en la selva y dispersarse geográficamente para proteger su cultura, y, finalmente, tras muchos años de relaciones de intercambio y de encuentro entre las culturas, se produjo un sincretismo de formas religiosas entre indígenas, blancos y negros. Sin embargo, hoy en día, la santería en el Chocó no se encuentra tan fácilmente, a diferencia de los *Jaibaná* Embera que, aunque pocos, siguen existiendo, lo que evidencia que la espiritualidad afro sufrió en mayor medida que la indígena.

La llegada de los españoles al actual territorio colombiano, conformó el punto de inicio del despliegue del proyecto evangelizador de la Iglesia Católica, partiendo del supuesto eurocéntrico de la superioridad de la religión católica sobre aquellas prácticas que esta misma definía como ritos paganos, actos de brujería y superstición, practicados por las poblaciones indígenas y afros. Así, se pensaba el desarrollo, la civilización y el progreso como la conversión de esas “almas” hacia el cristianismo para apartarlos del “atraso” de las religiones politeístas, naturalistas o totémicas, que ejercían ellos.

Este evento será entendido en el presente trabajo como un ejercicio de violencia cultural, al tomar distancia de los postulados de Galtung (2003a), expresados a seguir:

Una de las principales funciones de la investigación para la paz y del movimiento por la paz, en general, es esa incesante búsqueda de una cultura pacifista; problemática, debido a la tentación de institucionalizarla, haciéndola obligatoria con la esperanza de que se interiorice en todas partes. Y eso sería ya violencia directa, imposición de una cultura (Ibíd.: 8)

Debe apuntarse que imponer una cultura a alguien, sea directa o estructuralmente, no es lo que en este trabajo se entiende como violencia cultural. Los aspectos culturales que legitiman tal imposición, sin embargo, por ejemplo porque la cultura es más elevada, sería violencia cultural. La legitimación empírica o potencial de la violencia es la clave de la violencia cultural (Ibíd.: 25).

La cuestión es que, no es posible pensar los “aspectos culturales” por fuera de la noción de “cultura”. En la medida en que se construye la asignación de significados de esos “aspectos culturales” y se da una articulación de ellos, ubicando a algunos como subordinados y a otros como dominantes, se impone un orden moral, ético y político, usado para legitimar la violencia estructural y directa. En conclusión, la imposición de una cultura a alguien sí es violencia cultural.

Axel Rojas y Elizabeth Castillo (2005) señalan que el primer “dispositivo educador” estuvo a cargo de la Iglesia Católica, mediante la asignación de la tutela espiritual de indígenas y afros, agrupados en internados, a quienes el cura doctrinero debía educar, es decir, evangelizar. Sin embargo, citando a Gonzalbo (1999), señalan que, “evangelizar no sólo era bautizar a los infieles, sino proporcionarles una formación cristiana” y para ello, era necesario desarraigar y sustituir hábitos propios de las poblaciones indígenas y afros. Esto de paso, daba una “justificación sacra al sistema de diferenciaciones sociales y a los privilegios de unos sobre otros” (1999: 61), además de una forma de ver el mundo basado en los principios cartesianos y eurocéntricos (Meza, 2010: 211).

Estos internados son descritos por el indígena chocono Guzmán Cáisamo como un “sistema castrante”, que constituyó “el tránsito más fuerte” para ellos, ya que pasaron de ser educados por sus abuelos, sus mayores, en las labores diarias, trabajando y jugando en la selva y el río,

y posteriormente pasaron a estar encerrados en un espacio, rodeados de personas extrañas, alejados de su comunidad (Cáisamo, 9 nov. 2016). De la misma manera en que narra Roberto Pineda, sobre el etnocidio sufrido por los indígenas del bajo Caquetá-Putumayo (1993) y en múltiples lugares del mundo, como demuestra el trabajo investigativo recogido por el documental *Schooling the world* (Marlen et al [Prods.], 2010), los Embera, Wounaan y Tule del Chocó sufrieron el robo de sus menores, arrebatados de sus comunidades, de su familia y de sus costumbres.

Como muestra el documental, los colonizadores (europeos o norte americanos), de la mano de acciones violentas, bajo el concepto de “desarrollo”, simbolizado en la pintura “American Progress” como la estrella dorada en la frente del ángel blanco y puro de América que encabeza la avanzada colonizadora (Anexo 14), impusieron un modelo de educación funcional al consumo y el crecimiento capitalista de una sociedad urbana, destruyendo así los valores culturales de la cooperación, compasión y amabilidad, y los conocimientos locales que han garantizado la sostenibilidad de estas sociedades a través de los años (Ibíd.)

Desde la época de la Colonia, en el siglo XVII, las lenguas indígenas fueron aprovechadas por los misioneros de la Iglesia Católica para facilitar el proceso de evangelización, con el fin de transferir, a través de ellas, la “conceptualidad cristiana” y facilitar la aceptación del mensaje cristiano, acceder a la conversión y, finalmente, entregarse con “ciega obstinación” (Dressendörfer, S.F.: 29) aunque, en alguna medida mantener las lenguas indígenas abría la posibilidad latente de valores y conocimientos indígenas, que podrían convertirse en germen de sublevaciones. Por supuesto, este proceso de evangelización no estuvo exento de medidas de violencia directa, como el citado secuestro de niños y niñas o los castigos físicos por el ejercicio de rituales tradicionales que eran considerados como paganos.

El paso a la instauración de la República (siglo XIX) implicó un aumento en la represión contra indígenas y afrodescendientes, mediante la prohibición absoluta del uso de sus lenguas tradicionales y prácticas religiosas, enmarcada en una política educativa de fuerte intervención estatal y de la Iglesia, para reglamentar la moral y el ejercicio público. El mestizaje fue impuesto como la solución al atraso cultural y como mecanismo de blanqueamiento y limpieza de las “imperfecciones raciales”; ello incluía borrar todo rastro

de santería y chamanismo presentes, imponiendo los ideales de la modernidad como los únicos posibles y verdaderos para la nación (Walsh, 2009).

Con la Constitución de 1886, se produjo una “recatolización del sistema educativo” (Zuluaga *et al*, 2004 en Rojas y Castillo, 2005), lo cual significó un mayor poder de la Iglesia, como ente que impartía la educación y los parámetros de comportamiento social y espiritual, debido a la incapacidad estatal para ejercer la autoridad y soberanía territorial.

De acuerdo con Helg (1987, en Rojas y Castillo, 2005: 66-67), en 1908 se firmó un acuerdo con los curas claretianos para que se encargaran de la educación de las poblaciones del territorio chocoano, priorizando a las “tribus salvajes” y a los niños y niñas; de allí, la construcción de internados y el robo de niños y niñas indígenas de sus comunidades, porque así capturaban la “fuerza de continuidad de la estructura social en procura de amoldarla según ciertas pautas, separándola en años decisivos de su propia dinámica” (Landaburu, 1999: 62 en Rojas y Castillo, 2005: 68).

Las transformaciones también implicaron la eliminación de tradiciones como la pintura corporal y el uso de *chaquiras* por los indígenas, que fueron acostumbrados a usar pantalones, camisetas y zapatos, condenando el uso de *pampanilla*, el caminar descalzos y que las mujeres tuvieran los senos desnudos expuestos a la vista, calificándolos como muestras de salvajismo y bestialidad. El señor Arnulfo, campesino afrodescendiente, ya con bastantes años encima, recordaba que, anteriormente, los hombres afro también vestían de *pampanilla*, de la misma forma en que hacían los indígenas, antes de usar pantalón (Conv. Pers. 6, 1 nov. 2016).

La represión a las expresiones culturales de los indígenas y afros representa un ejercicio de violencia en contra de las cosmovisiones de estos pueblos, ya que dichas expresiones solo adquieren sentido en el marco de una comprensión holística del mundo y el relacionamiento de los seres humanos con la naturaleza. Este último elemento incluye la dimensión epistemológica, es decir, la manera en que los pueblos se aproximan al conocimiento.

Dentro del ámbito de la epistemología, Galtung (2003a) propone la pregunta “¿qué constituye el conocimiento válido?”, a lo cual responde que ello difiere de una civilización a otra; sin embargo, es necesario ir más allá y cuestionar la construcción de esos parámetros de validez

de ciertos conocimientos, de ciertas formas de ver y actuar en el mundo. De allí, la crítica realizada por Boaventura de Sousa Santos (2010) frente a una epistemología hegemónica que se ha autonombrado como la única y exclusiva en un proceso de negación de otras epistemologías, dicho proceso ha sido llamado por este autor como “epistemicidio” (2010:8).

A este proceso, Santos lo ha denominado como *pensamiento abismal*, el cual “ha definido de manera unilateral las líneas radicales que dividen las experiencias, los actores y los saberes sociales entre los que son visibles, inteligibles o útiles, por un lado, y los que son invisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos, por el otro lado” (Ibíd.: 8). En el caso analizado, se impuso un modelo en el que las prácticas tradicionales de pesca, caza, siembra, partería, curación, composición musical-literaria quedarían por fuera del conocimiento “válido”.

Además de estas dinámicas, el autor propone la dicotomía *apropiación/violencia* para la comprensión del fenómeno epistemológico acontecido en la imposición colonial. Por un lado, entiende la apropiación como “incorporación, cooptación y asimilación”, y la violencia como “la destrucción física, material, cultural y humana” (Ibíd.: 35). Claro está que, desde la postura de Galtung, ambas expresiones implican el ejercicio de violencia cultural, en tanto que se desarrolla una negación del otro y su contenido cultural, al hacer uso del mundo simbólico de los grupos indígenas y afros para reprimirlo.

En el siguiente capítulo, se ampliará más sobre los efectos que han tenido estos tres tipos de violencia sobre la práctica educativa, sobre la forma de comprender políticamente la lucha y las reivindicaciones en educación por parte de los pueblos indígenas y afros del Chocó.

## **1.2 Construcción de la identidad étnica/racial**

Hacia mediados del siglo XX, a diferencia de las organizaciones indígenas, los afrodescendientes no habían pasado por un proceso de auto-identificación como pueblo “étnico”, razón por la cual el factor aglutinante de estos pueblos se realizó en torno a la identidad campesina. Tras la Constitución de 1991 y la ley 70 de 1993, se dará un viraje en su argumentación. El antropólogo William Villa definirá este proceso así:

Al final del siglo, hacia la década de los ochenta [1980], la sociedad campesina negra retorna para descubrir la etnicidad, se reconoce mediatizada por el discurso elaborado en la ciencia social, se mira en el espejo del campesino, en la indianización encuentra una oportunidad, el África es demasiado lejana, pero útil como elemento contextual. En su nueva lectura toma los fragmentos, los amalgama para rehacer su identidad. Claro está, no olvida el referente estatal, y no lo puede olvidar porque es en función del Estado como organiza y genera el significado de los materiales (2001: 208).

La Asociación Campesina Integral del Atrato – ACIA, al igual que la Asociación Campesina del Alto San Juan - ASOCASAN y la Organización Popular Campesina del Atrato – OPOCA, como agrupaciones campesinas, articularon las demandas de una gran mayoría de afrocolombianos del Chocó, centrándose en el trabajo que desempeñaban como agricultores y pescadores, y con el que construyeron su vida en las riberas de los ríos<sup>13</sup>.

Desde la perspectiva teórica de Michel Foucault (2008), podemos decir que existen diferentes *tecnologías de gobierno*, es decir formas por medio de las cuales se produce un disciplinamiento del ser y de las posibilidades que tiene éste de actuar sobre el mundo. Una de estas cuatro formas la denomina *tecnologías del ser o tecnologías del Yo*, son entendidas por Foucault como la producción de disciplinamiento de los procesos de subjetivación; es decir, la construcción de un sujeto, efectuando cambios en su cuerpo, mente, alma, creencias, pensamientos y percepciones (2008: 48); o lo que Villa llamó una “amalgama para rehacer su identidad” (2001: 208). A partir de este marco, se puede comprender que los movimientos campesinos del Chocó se vieron conducidos, por medio de estas *tecnologías del ser*, a construir una auto-identificación como sujetos étnicos, proceso que llevó a la *etnización de lo negro* y colocar “lo negro” como centro de la identidad y eje de las luchas políticas de estos movimientos, desde mediados de la década de los ochenta del siglo XX.

Este proceso se articularía, a nivel nacional, con la realidad colonial de la negación del sujeto negro como persona y como actor, lo que derivó en una serie de estrategias de

---

<sup>13</sup> Posterior a la promulgación de la ley 70 de 1993 y del decreto reglamentario 1745 sobre los Consejos Comunitarios, la ACIA, ASOCASAN y OPOCA mediante sus asambleas, transitaron de asociaciones y organizaciones campesinas hacia Consejos Comunitarios, con tierras tituladas y representación legal. De allí surge la COCOMACIA (Consejo Comunitario Mayor de la ACIA), COCOMOPOCA (Consejo Comunitario del OPOCA) y ASOCASAN (Consejo Comunitario Mayor del Alto San Juan). Esta última, decidió en su asamblea de 1998, constituirse como Consejo Comunitario pero manteniendo las siglas de ASOCASAN.

blanqueamiento y mestizaje. Así, había una coerción en el marco de esas *tecnologías del ser*, mediante la eliminación de los caracteres identitarios propios en materia de creencias y cuerpos<sup>14</sup>.

De esta forma, aquella imposibilidad inicial de consolidarse como movimiento negro unificado en tiempos coloniales y a comienzos de la República, por motivo de la mentalidad colonial imperante, se transformó, hacia finales del siglo XX, en una etnización de lo negro. Cunin señala que eso significó el “nacimiento de un multiculturalismo institucional”, en el que, antes de 1991, las “poblaciones negras no tenían *status*”, preguntándose la autora: “¿les sería entonces posible adquirir –de la noche a la mañana- un *status*, una historia, una organización y un discurso reivindicativo? En una palabra, ¿una identidad?” (2003: 10).

Si bien Cunin se hace estas preguntas en el contexto de la costa Caribe colombiana, su análisis inicial surge de la lectura nacional, comprendiendo las dinámicas por las que ha atravesado el discurso racial y las prácticas de gobierno de la diferencia: el mestizaje, el blanqueamiento y la negación de la humanidad de los cuerpos negros en Colombia y su posterior transformación a la proclama de “nación pluriétnica y multicultural”; lo que Villa denominará como la imposición a los campesinos negros del deber de crear un discurso cultural, nombrarse y proyectarse hacia la institucionalidad, desde la forma propia de relación con la naturaleza (Villa, 2001: 225).

El hecho de que, para 1991, no existiera un movimiento negro unificado a nivel nacional no significa que, para esa fecha, no se hubieran realizado luchas con base en este patrón de identificación. Hacia la época de la reforma constitucional promovida por la Asamblea Nacional Constituyente - ANC, ya existían movimientos en contra del racismo y de diáspora negra, tanto en Colombia, como en el mundo. Desde el siglo XVII, ya se rastrean movimientos antiesclavistas, a través de la sublevación de esclavos; la más importante en Colombia, liderada por Domingo (“Benkos”) Biohó (Escalante, 2005).

Como lo narra Amanda Romero, hacia la primera mitad del siglo XX, los discursos y movimientos imperantes entre la población negra corresponderían a reclamaciones artesanas y obreras, llamando la atención a que, en este período, no existió una “*racialización*”

---

<sup>14</sup> Blanqueamiento de los cuerpos mediante el mestizaje y blanqueamiento de las creencias mediante la cristianización.

(2012:138). La autora incluso menciona, citando a Carlos Agudelo, que los liderazgos negros que se encuentran en la historia de las primeras tres décadas del siglo XX en Colombia, no necesariamente “tenían posiciones de solidaridad hacia otros afrodescendientes”, sino que se adscribían a identidades partidistas y no en términos raciales. Hacia mediados del siglo XX, entonces, se empiezan a rastrear unos nuevos movimientos sociales afrodescendientes que configuran “*nuevas etnicidades*”, aunque no de forma consolidada<sup>15</sup> (Agudelo, 2005: 171, citado en Romero, 2012: 139-144).

Con base en este marco y, en medio del proceso de la Constituyente del 91, la ACIA buscó los mecanismos para la construcción de una agenda nacional unificada del pueblo negro, con el fin de plantear propuestas y movilizar su propia candidatura al interior de dicha Asamblea; sin embargo, ello no fue posible, mientras que, por otro lado, las organizaciones indígenas habían alcanzado a elegir al indígena Francisco Rojas Birry en la mesa de la ANC. Rojas Birry, Embera del resguardo de Catrú-Alto Baudó, recibió las banderas del pueblo indígena y de los campesinos negros transferidos a él a través de la alianza existente entre la ACIA y la Organización Regional Embera-Wounaan del Chocó - OREWA (Pardo, 2001).

Desde la teoría de la Ciencia Política, en los procesos de movilización de necesidades y problemas hacia el aparato estatal y la consecuente respuesta de este último hacia las poblaciones, existe la noción de “agenda política” la cual es entendida por Elder y Cobb como aquellos problemas percibidos como tales, que son retomados por el gobierno y traducidos como respuestas o soluciones a dichos problemas. Es decir, en la relación entre poblaciones y aparato de Estado existe una gran multiplicidad de problemas, necesidades y opiniones que pueden ser de interés para un grupo de personas, pero que no todos esos problemas logran “llamar la atención” gubernamental y “despertar su iniciativa”. De esta manera, los agentes gubernamentales tienen la capacidad de decidir cuáles problemas abordar y su orden de prioridades (1993: 77); sin embargo, ello es relativo a las presiones a nivel nacional e internacional que las organizaciones de la sociedad civil articulan para movilizar sus problemas o necesidades.

---

<sup>15</sup> Resaltando las diferencias en los procesos negros del Pacífico norte y del sur-occidental, debido a las influencias diferenciadas de los misioneros religiosos, la cercanía a los centros poblados como Cali y Popayán (al sur) y la presencia de los partidos políticos tradicionales (liberales y conservadores) en ambas subregiones.

De acuerdo con esta perspectiva, el poder de agencia de las organizaciones significa la capacidad de movilizar sus necesidades hacia el aparato estatal y su aprehensión por parte de los agentes gubernamentales como problemas de gobierno. Así, las organizaciones indígenas tuvieron mayor poder de agencia para la introducción del tema étnico en la ANC que el de las organizaciones afros, aunque, gracias a la alianza ACIA-OREWA se alcanzó el Artículo Transitorio 55 (AT 55), pese a que, en términos prácticos, la Constitución de 1991 implicó un mayor desarrollo en garantías legales de los derechos de los pueblos indígenas en Colombia en comparación con los de las comunidades negras.

Este proceso se debió a varios factores, entre ellos, la articulación fortalecida de los pueblos indígenas a lo largo y ancho de Colombia, junto con la dinámica internacional que había avanzado en la consideración de los pueblos indígenas como sujetos de especial protección.

A mediados de la década del 80 del siglo XX, se había creado la Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC, en torno a la cual se articulaban los intereses de gran parte de las comunidades indígenas del país, proyectando una misión y visión de futuro para ellos. Y con el viraje de la comunidad internacional hacia los pueblos indígenas, se procedió a la destinación de fondos económicos para su fortalecimiento organizativo.

La capacidad de agencia de los pueblos indígenas, a diferencia de las comunidades negras, se fue consolidando, lo que conllevó a que los derechos de los primeros fueran recogidos directamente dentro de la Constitución Política del 91, como la Ley 21 de 1991 que retoma el Convenio 169 de la OIT para pueblos indígenas y tribales en países independientes. Sin embargo, para el caso de los pueblos afrodescendientes, se estableció sólo a última hora el AT 55 que se materializaría en norma permanente (dos años más tarde), con la ley 70 de 1993. Y, 23 años después, mantiene la mayoría de sus capítulos sin reglamentar; es decir no ha logrado la concreción de medidas claras y precisas que garanticen el respeto y cumplimiento de los derechos para las personas y comunidades negras y afrocolombianas.

De esta manera, las luchas indígenas han ido fortaleciéndose, día a día, en el proyecto de rescatar *lo propio* de sus cosmovisiones, todo aquello que la Colonia y la cristianización habían golpeado fuertemente. Y, por otro lado, los pueblos negros no contaban con una legislación internacional de gran destaque y espacios legislativos que, en gran medida abrían

la opción de exigencia al Estado, aunque después de 1993, poseen la ley 70. Sin embargo, esta ha significado un alto grado de postergación de derechos y, en la práctica, negación del ser negro como derecho-habiente en igual condición que los indígenas y mestizos del país.

El 12 de octubre de 1995, dos años después de la promulgación de la ley 70, fue reglamentado el capítulo III de la misma, por medio del cual “se adopta el procedimiento para el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las ‘Tierras de las Comunidades Negras’ y se dictan otras disposiciones” y, de allí en adelante, se fueron dando reglamentaciones pequeñas, por artículos. Esto permitió a las comunidades negras la consolidación de los Consejos Comunitarios, definidos en el artículo 5º como “forma de administración interna, cuyos requisitos determinará el reglamento que expida el Gobierno Nacional” (Congreso de la República de Colombia, 31 de agosto de 1993).

Héctor Ibargüen, líder social del FISCH, contaba que, pensarse un proyecto intercultural para ellos era muy difícil, debido a que, históricamente, el Estado había construido una legislación diferente para los indígenas y para los afros; el Gobierno los había separado porque “eran muy diferentes” y “cada uno debía estar por su lado” (Conv. Pers. 1, 1 nov. 2016). Siguiendo a Rojas (2011), esto puede leerse como una expresión del multiculturalismo, entendido como un discurso gubernamental en el que se reconoce la existencia de diferentes culturas que convergen, pero no se hace una lectura crítica acerca de las relaciones de poder entre ellas; se establece un reconocimiento de la existencia de indígenas y afros, pero no se piensan las diferencias en trayectorias políticas, puntos de encuentro, relaciones históricas de conflicto y cooperación, y la coexistencia territorial de unos con otros.

De esta manera, la política multicultural se puede pensar como una estrategia para resaltar las diferencias entre las comunidades, de fraccionar los movimientos y generar unas filiaciones excluyentes. La existencia de estas políticas “poblacionales”, es decir, políticas que crean y delimitan un grupo social diferenciándolo a partir de unos parámetros, van actuando como una *tecnología de sistema de signos*, que es entendida por Foucault como la tecnología que instaura un orden y límite en las posibilidades de los signos, símbolos, significante y significados dentro de los cuales podemos movernos (2008: 48).

Con base en el trabajo de Rita Laura Segato, “la raza no sería una cualidad inherente al sujeto racializado o, más específicamente, a su organismo, sino una forma de calificar anclada en la mirada que recae sobre él.” (2007: 132); la raza y la etnia, en tanto signo, son configuradas como una tecnología al plantear dos signos: “negro” e “indígena”, como esferas irreconciliables y radicalmente diferentes, con lo cual se establecen unos derechos de uso exclusivo por unos y otros sobre el mismo territorio y surgen nuevos conflictos interétnicos.

El profesor y sacerdote chocono Napoleón García, con una larga trayectoria en el ámbito de la educación, señalaba que, “naturalmente hacemos la diferencia en el Chocó entre lo indígena y la educación afro, porque cada cultura tiene su propia raíz”, de manera que él le daba, en sus clases, mucha importancia “a la cosmovisión, que es la manera propia de entender el mundo, desde la realidad de lo que nosotros somos” (Conv. Pers. 3, 23 oct. 2016).

Este profesor señaló que dicha “cosmovisión afro” significa que:

Los afrocolombianos, específicamente lo afrochocoanos (porque también dentro de los matices de la cultura afrocolombiana comprendemos que hay, hoy en día, diferentes culturas pudiera decirse) (...) todavía tiene una raíz muy mítica y mágica en nuestra comprensión del mundo. El mito y la magia todavía subyacen al pensamiento de nuestra gente (...) a nivel filosófico, nuestra gente pertenece a un espíritu que se denomina fatalista (...) como el destino que marca la vida de los hombres (...) existencialista, llena de lúdica y de vitalidad, por ese motivo para nosotros [son] tan valioso[s] el juego, la fiesta, la danza, el canto y la vitalidad (...) A la gente nuestra le gusta mucho disfrutar, como quien dice, ‘el momento y el ahora’ (...) el ‘cortoplacismo’.

Nuestra gente también maneja todavía conceptos de economía solidaria y tiene la percepción, en el nivel de lo mítico, una religiosidad naturalista, en donde todavía la naturaleza, con su fuerza primigenia, es más importante que las otras religiones que después se han predicado, en las cuales la gente está inscrita de manera nominal.

Al recoger el trabajo escrito de tesis doctoral en educación, del profesor indígena Embera, Guzmán Cáisamo (2011), la cosmovisión Embera se expone de la siguiente manera:

El origen del ser Embera y su relación con la madre tierra, [se] erigen en los seres y personajes míticos y ellos son los autores de esta obra como son Ankoré y Dalli nave, según los Fóbida, y Karagabí y Trutuicá, de los Eyábida. (...) Desde la visión Embera, todos estos

seres vivos fueron personas en otra generación y sus espíritus siguen permaneciendo en nosotros y reviven mediante las prácticas rituales y otras ceremonias que realizan los Jaibaná. (Ibíd.: 104)

Los Jaibaná no son curanderos o practicantes de magia mediante ritual de hechicería; ni tampoco es de carácter religioso, ellos son los estudiosos de la ciencia de la naturaleza, su conocimiento está versado en los hechos reales de la vida y de la existencia de la biodiversidad de los ríos, árboles, animales, plantas, entre otros (Ibíd.: 145).

Finalmente, la cosmovisión Wounaan, recogida también dentro de los procesos educativos se presenta así:

El pueblo Wounaan ha existido bajo [el] ordenamiento de la cosmovisión del mundo Wounaan y dentro de [él] encontramos los espíritus de los seres de la naturaleza denominado *chi mia* (espíritu)” (Woundeko, 2013: 19) (...) “Entiende la naturaleza humana como el alma, [que] es indestructible, que ha existido antes del nacimiento y existirá eternamente después de la muerte. Se cree que la eternidad es el descanso, eso no es cierto, ahí en ese mundo vamos con el propósito de defender y trabajar para los compañeros que viven el mundo del origen – Planeta tierra” (Ibíd.: 21-22). (...) “Concebimos la tierra como nuestra madre o *mach ãd*, fuente que nutre nuestra cultura, eje de los asentamientos poblacionales y de nuestra vida económica, social, política y espiritual (Ibíd.: 23).

Como se puede observar, es claro que existen diferencias entre las culturas que se encuentran en el territorio chocoano y que conviven diariamente; sin embargo, también es evidente la existencia de puntos de encuentro, de diálogo, entre estas culturas. A continuación, se tratará un poco más acerca de algunas conexiones y desencuentros que estos grupos han tenido.

### **1.3 Conflictos y cooperación entre indígenas y afros**

La llegada de los negros esclavizados y, posteriormente, la llegada de los “libres” de los enclaves esclavistas ubicados al hoy en día, departamento del Chocó y otros cercanos, no significó una ruptura tan fuerte en términos ambientales y territoriales, gracias a las similitudes con África Occidental y la baja densidad demográfica y la amplitud del territorio. Además, los contactos entre indígenas, afros y mestizos fueron frecuentes.

Como resultado de esos encuentros, se generaron relaciones de diversa naturaleza: de conflicto/cooperación, confianza/desconfianza, competencia que, en su interior, permiten evidenciar el papel de la diversidad cultural y la convivencia pacífica entre estas dos culturas.

Losonczy (2006), destaca algunas de esas formas de alianza entre negros e indígenas, basados en el compadrazgo, en la curación de enfermedades y, por supuesto, también evidencia relaciones de conflicto y tensión, que incluyen las barreras lingüísticas y la agresión mediante enfermedades. Igualmente, en los espacios de conversación desarrolladas en campo se fueron identificando prácticas y lugares de coincidencia entre culturas.

Contaba una pedagoga de pueblos indígenas y afro que, en su trabajo con la mayora Myriam, líder Embera Dóbida, había conocido la historia de que, en la ribera del río Baudó “en una noche estrellada propicia para la palabra, los ‘afro’ llegaron al Chocó, buscando ayuda de las comunidades indígenas, para establecer en medio de la selva, los palenques”. Allí se formó una alianza entre indígenas y afro para sobrevivir a la fuerte embestida esclavista. El acuerdo de ayuda mutua consistió en que los indígenas cedieron las tierras ribereñas y litorales para que vivieran allí en libertad; a cambio de ello, los negros debían mandar a uno de sus hombres para dar aviso a los indígenas cuando se aproximaban las misiones de la Iglesia que se robaban a los niños y niñas para “civilizarlos” en los internados; lo llamaron el “Pacto Cimarrón” (Conv. Pers. 2, 13 sept. 2016).

La protección física por parte de los negros a los indígenas también es relatada por Losonczy (2006) cuando menciona que, en espacios de festividades Embera (únicamente en la parte “profana” de la celebración), alrededor de tres negros escogidos por ser muy cercanos al cabildo por lazos de compadrazgo y confianza, son invitados a participar. Sin embargo, su participación en este espacio se restringe a que “en caso de un altercado físico o amenaza con arma blanca deben intervenir con la palabra e incluso físicamente, para separar a los adversarios con el fin de evitar lo irreparable” (2006: 342).

La instauración de relaciones de compadrazgo es una estrategia de cooperación, un mecanismo para mantener las fronteras étnicas entre indígenas y afros y de protección espiritual. Se puede comprender como estrategia de cooperación, en la medida en que, por medio de ella, se genera un intercambio de servicios y objetos. Los padrinos negros entregan

a sus compadres indígenas ropa, herramientas y una escopeta para la caza y, de vuelta, reciben maíz, gallinas y canastos (la relación, sin embargo, no es inversa: padrinos indígenas y compadres negros lo que evidencia la relación de poder en la cual los indígenas buscan mantener el dominio de lo espiritual). Además, en términos de servicios, los padrinos negros buscan “atenuar el carácter bravo del compadre indígena” y el compadre indígena busca “protección mágica adicional de su hijo contra los *jai* maléficos de la selva, así como cama y comida cada vez que pasan por una comunidad negra” (Ibíd.: 336).

El compadrazgo también es un mecanismo para mantener la diferenciación de indígenas y afros, principalmente mediante las enfermedades del “mal de ojo” y la “madreagua”. El primero es una enfermedad que lanzan los afros a los indígenas, y el segundo surge de los indígenas hacia los afros. Los síntomas de ambas implican el “cambio brutal y maléfico de la identidad étnica”, de manera que la “víctima negra” adquiere los “rasgos de comportamiento por los que el desprecio de los negros identifica al indígena”: enmudece y destruye los altares católicos, por ejemplo. De igual manera la “víctima indígena” adquiere una actitud de hiperactividad agresiva hipersexuada, produciendo una imagen de “cómo los indígenas perciben y describen la diferencia de sus vecinos” (Ibíd.: 347).

Dichas situaciones señalan que “es una enfermedad convertirse en el otro” (Ibíd.: 348), es decir, perder su diferenciación étnica y por ello, la curación equivale a devolver la alteridad a su lugar; así, se resalta que, al ser compadres indígenas y negros se acercan en términos de familia, pero se alejan resaltando sus diferencias, para no fundirse el uno en el otro (Anexo 15).

Este tema nos enlaza con las relaciones de conflicto. Entre indígenas y afros hay tensiones en dos ámbitos: las lenguas y las agresiones simbólicas. Por el lado del primer aspecto, no es común que los afros hablen o entiendan la lengua Embera o la Wounaan y, por el contrario, los indígenas hablan y entienden (así sea un poco), el español. Por ejemplo, Héctor Ibargüen (Conv. Pers. 1, 1 nov. 2016) señaló que, cuando los indígenas están hablando en lengua, ellos desconfían, porque “uno no sabe si le están nombrando a la madre y uno como un bobo sonriéndoles”. Para ambas comunidades, el secreto es fundamental y una de las mejores maneras de mantenerlo es mediante el uso de la lengua tradicional, con la cual sólo entre

ellos se entienden. Los afros mantienen el secreto, limitando lo que hablan y frente a quién lo hacen.

Sobre las agresiones simbólicas, por otro lado, está latente el miedo que se entrecruza con el respeto. Los afros le tienen miedo a que los *jaibaná* los enfermen; por ello, no reciben comida o bebida de indígenas en el tambo y tratan de no perder de vista sus canoas a la orilla del río, cuando se encuentran en resguardos indígenas. Los indígenas, de forma similar, utilizan amuletos de semillas para la protección en contra del “mal de ojo”.

Pero las relaciones entre indígenas y afros experimentaron una nueva fase o ámbito de conflictos, al iniciarse el proceso de delimitación de los resguardos indígenas y, años después, de la delimitación de los territorios colectivos de los Consejos Comunitarios. La confluencia de sus territorios y la histórica convivencia fueron transformadas en un motivo de ruptura entre los pueblos y de conflicto entre las etnias (Conv. Pers. 3, 23 oct. 2016).

A pesar de ello, existen unos puntos de coincidencia, e incluso de intercambio abierto, entre indígenas y afros. En el trabajo de campo, durante conversaciones con parteras y parteros afros del Alto San Juan (Manungará, Tadó, Angosturas) (Conv. Pers. 4, 24 oct. 2016) y en el *Primer Encuentro de Abuelos y Abuelas Sabios del Pueblo Embera* (Casimiro, Quibdó) (Conv. Pers. 5, 22 nov. 2016), ambos compartieron acerca de la tradición de *la ombligada* y los cuidados prenatales y postnatales.

En los dos espacios, se evidenció cómo los indígenas Embera, al igual que los afros del Alto San Juan, practican y comparten la misma noción del ritual de la ombligada, entendido como el proceso de transmisión y adherencia de las características y habilidades atribuidas a animales, plantas y minerales, a los bebés. En ambos casos, es necesario secar y pulverizar los elementos para luego aplicarlos al ombligo del bebé y así lograr que éste último adquiera la cualidad transmitida, además de tener, tanto indígenas como afros, casi el mismo repertorio de animales y plantas para ello, con la respectiva característica atribuida. Este último elemento, por supuesto, puede deberse a que comparten el mismo ecosistema en el que habitan dichas plantas y animales; sin embargo, es de resaltar su gran coincidencia.

Losonczy menciona que, de igual manera, se han construido relaciones de confianza en las cuales no es necesario el secreto entre unos y otros, en ciertos ámbitos: “los yerbateros

indígenas y sus colegas negros aprenden mutuamente unos de otros y tratan con los mismos medios a enfermos intra y extraétnicos. Las comadres negras e indígenas también intercambian plantas medicinales y aromáticas cultivadas” (2006: 342-344).

Todos estos puntos de conflicto, cooperación y confianza son los espacios potenciales para la construcción de un proyecto educativo intercultural, así como para la construcción de una convivencia pacífica entre las comunidades indígenas, afros y mestiza del Chocó.



Profesor Guzmán Cáisamo en su presentación acerca del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, en el *Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural*

Quibdó, 9 de noviembre 2016.

Fotografía de: Juana Potes.

## 2. “Nos enseñaron a odiar al otro”: de la imposición de modelos hegemónicos a la etnoeducación, educación propia y educación intercultural

*“Recuerdo mi profesora en primaria, enseñándome el alfabeto castellano y yo no entendía (...) La monja me hablaba en castellano y yo no le entendía y yo le hablaba en Embera y ella no me entendía; de allí, empecé a entender por qué nos decían ‘indio bruto’”*

Guzmán Cáisamo

Como se presentó en el capítulo anterior, la historia de los pueblos indígenas y los pueblos afrodescendientes ha estado permeada por la imposición de modelos hegemónicos de educación, inicialmente, bajo la tutela de la Iglesia Católica y, posteriormente, del Estado-nación que incentivó el mestizaje y asimilación de los “otros”, borrando sus diferencias. Finalmente, las políticas multiculturalistas, que se concretaron principalmente con la declaratoria de Colombia como nación pluriétnica y multicultural, más allá de nombrar las diferencias, no visibilizó las desigualdades entre ellas ni transformó las relaciones de explotación y marginación.

Como producto de esa construcción del indígena y el afro como sujetos étnicos/raciales diferenciados y distantes jerárquicamente, las trayectorias políticas en el ámbito de la educación de cada grupo recorrieron caminos distintos. Claro está que, de ninguna manera, se puede pensar que estuvieron totalmente aisladas; por el contrario, como se dijo en el capítulo anterior, las alianzas entre organizaciones indígenas y afros para reclamar y reivindicar derechos también ha estado presente en su trasegar histórico. Sin embargo, no se puede dejar de lado que, parte de sus proyectos políticos, se construyeron, en gran medida, dejando al “otro” por fuera, como se verá en el presente capítulo.

Los cambios en la política de Estado para el gobierno de los “otros” intersectaron las trayectorias de ambos grupos, de manera que el indigenismo y el multiculturalismo fueron parte de los procesos para la reflexión de la educación que necesitaban y querían los pueblos indígenas y afros del país.

En el presente capítulo se partirá, entonces, de la pregunta “¿para qué la educación?”, ya que es, con base en el papel que se le otorga a la educación dentro de los procesos políticos,

económicos y culturales, que se construyen una serie de reclamaciones sobre ella. Es decir, en la medida en que se posiciona la educación como forma de mantener viva la cultura en resistencia a un modelo homogeneizante, la agenda en educación para el grupo se vuelve central y se construirá un discurso que camine hacia ese objetivo.

Posteriormente, se revisará tanto el proyecto indígena en educación como el afro, rastreando esa construcción discursiva de la lucha que yace como antesala a la pregunta por las apuestas interculturales que en su interior habitan. De esta manera, se podrá identificar cuál es el lugar que ocupa el “otro” dentro de sus proyectos de educación. Finalmente y, a la par con el punto anterior, se presentará la “transversalidad” como un principio, identificado tanto por indígenas como afros, que trae consigo una noción de totalidad de la cultura propia dentro del proceso educativo, principalmente el escolarizado.

## **2.1 Educación, ¿para qué?**

Comenzar las conversaciones con “¿qué es la educación?” abre la puerta a la noción de formación de individuos *para* la comunidad. La educación así, es entendida como una herramienta, como el proceso de formación de “ciudadanos” o “mejores personas”.

Esta alusión a la educación está estrechamente atada a la formación en valores y principios éticos para el comportamiento en sociedad y no se reduce al ámbito escolar de formación, sino que involucra a la familia y a la comunidad en pleno. Para los indígenas Embera y Wounaan, se incluye también, de manera central, a la naturaleza.

Al hablar con doña Denice Rentería, doña María Ursolina Mosquera, doña Berta, don Lecinio Martínez y don Deimer, estudiantes del programa del ICEMA<sup>16</sup>, todos coincidían en que la educación era una herramienta de capacitación “para ser alguien en la vida” y ese *status* estaba atado a la obtención del cartón de bachilleres (Conv. Pers. 10, 12 oct. 2016). Este elemento remite a lo que Rojas y Castillo (2005) llaman “la educación al servicio del modelo

---

<sup>16</sup> El ICEMA es la Institución Comunitaria Etnoeducativa del Medio Atrato, a cargo de la Fundación Universitaria Claretiana-Uniclaletiana. Su modalidad se dirige a adultos y funciona de manera itinerante por cuatro pueblos del Medio Atrato (Calaorra, Tanguí, Tagachí y Bebará Villa), cuya periodicidad es de una semana del mes en cada uno de ellos.

liberal, en el que se entiende la educación como una estrategia de ascenso social y acceso a bienes materiales y simbólicos, así como de accesibilidad al mundo laboral” (2005: 70).

La Villa, de donde vienen las personas arriba citadas, es el segundo pueblo ubicado sobre el río Bebará, afluente del río Atrato. Hacia la parte alta del río, se encuentran las minas de oro que son explotadas tanto de forma artesanal como de forma mecanizada. A esta zona no se puede entrar con facilidad, ya que se encuentra bajo el control de la guerrilla de las FARC-EP. Esto ha hecho que los costos de vida aumenten, de manera que un rollo de papel higiénico, que en Quibdó se conseguía a \$1500, en La Villa costaba \$5000.

Las condiciones de pobreza, de desempleo, que se entremezclan con las afectaciones por el conflicto armado, producen la realidad pragmática de la necesidad de buscar otro tipo de trabajo para “sacar adelante a los hijos”, porque ahora “hasta en casa de familia [como empleada del servicio] le están exigiendo el cartón a uno”, señalaba la señora Ursolina, a lo que Denice complementó que “hasta pa’ barré’ calle” (Conv. Pers. 10, 12 oct. 2016).

Albeiro, líder comunitario afro de Bebará Villa y promotor del programa del ICEMA, destaca otro elemento clave de la educación en términos políticos, señalando que es una vía para obtener los conocimientos necesarios para reclamar y defender el territorio, la cultura y los derechos, porque es un mecanismo de liberación de la “esclavitud mental” (Conv. Pers. 11, 13 oct. 2016). Siguiendo esta línea, Leonardo, estudiante del ICEMA, indígena Embera de la Comunidad de Porrondó, señalaba que él había decidido estudiar “para colaborar [y] organizar a la comunidad” y “para dar educación a los niños, o a la familia o a otros compañeros y amigos” (Conv. Pers. 13, 12 oct. 2016).

Finalmente, también la educación es posicionada como la herramienta para mantener viva la identidad cultural de los pueblos; como mecanismo para continuar las tradiciones, las prácticas y los saberes propios que los constituyen como una etnia. Para poder pervivir como pueblos; y, en este punto, tanto afros como indígenas del Chocó, expresaron un sentimiento de nostalgia por el ayer. Un “ayer” en el que no existía la minería mecanizada, la pesca industrial, el narcotráfico, la agroindustria y el conflicto armado, que han ido acabando con el ecosistema y los animales con los que se alimentaban en la cotidianidad, los lugares de tránsito y de encuentro en comunidad, y las prácticas tradicionales asociados a ellos.

La maestra de ciencias sociales Luz Helena Duarte que trabaja en la Institución Educativa Agropecuaria Francisco Pizarro, del municipio de Pizarro (Bajo Baudó), narraba que han existido unos patrones de la modernidad que han indicado qué es lo correcto y qué no, en las prácticas de la agricultura, por lo que se ha difundido la creencia de que, el uso de herramientas tecnológicas, “nos va a hacer más grandes y miramos lo nuestro como si fuera lo peorcito”, cuestionado si esos conocimientos persisten y la tarea es de “recuperar”, “rescatar” o “revivir” otros saberes; porque “lo de nosotros no se ha perdido, lo que pasa es que lo tenemos ahí oculto, pero si removemos esa situación [desprecio hacia el conocimiento propio] yo sé que bastante recopilamos” (Conv. Pers. 9, 1 nov. 2016).

Otra profesora mencionó que el problema radica en la pérdida de la práctica tradicional y, con ella, la del conocimiento como un todo. Entre todas las personas que se encontraban en la conversación se recordaron los alabaos, los arrullos y los gualíes que cantaban las abuelas, y cómo iban narrando por medio de la canción el rito mortuario: “*miren que bonito lo vienen bajando, con ramos de flores lo van adorando o rro rró y o rro rrá*”; a lo que la maestra señaló que “muchos de los que estamos aquí no nos sabemos las rondas, las cantamos cuando las cantan las abuelas, pero como la abuela no va a ser para toda la vida...”, de manera que la pérdida de la práctica de cantarle a los muertos va ir llevando a la desaparición de los cantos y las cantadoras (Ibíd.).

Los Embera guardan una estrecha relación con la naturaleza pues en ella yace el conocimiento. La tarea es aprender a leer las señales de las plantas y los animales de la selva; por ejemplo, aprender y conocer algunas de las aves: el pájaro *Wicorocoro*, que avisa dónde hay animales para cazar; el *Juacoriso*, que trae las noticias en su cantar (entre risas, dicen que es el noticiero de la naturaleza) y el Tica “*Zhijé*”, que es el mensajero de las malas noticias. Sin embargo, el problema para la pervivencia cultural del pueblo Embera no sólo es que sus abuelos sabios se están muriendo y se están llevando la sabiduría con ellos, sino que además,

(...) la madre tierra está recogiendo a todos los animales, se los lleva a otro mundo, porque éste está en desorden. Se los está recogiendo porque ahora está todo al revés. Las motosierras, las minas, todo eso asusta a los animales y los recogen, se van a otro mundo porque en éste ya no pueden estar (Conv. Pers. 5, 23 nov. 2016).

A pesar de estas situaciones, tanto los indígenas Embera, Wounaan y los afros, en el presente, y desde años atrás, tienen la convicción de mantener muchos de sus conocimientos y prácticas tradicionales, porque los hacen ser ellos, llevándolos a posicionar la educación como una herramienta para la reivindicación cultural y social de las comunidades, de lo cual el fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígena y afro es fundamental. Por ello, la consolidación de un modelo educativo reivindicatorio debe incluir, de acuerdo con la perspectiva de Albeiro, compartida por otros líderes, la historia y la memoria de los pueblos, en sus luchas, porque es en ellas, en donde reside su presencia en el hoy y su proyección hacia el futuro.

### **2.1.1 Proyecto indígena**

La lucha de los pueblos indígenas en contra de la imposición de un modelo educativo, en principio controlado completamente por la Iglesia y posteriormente occidental, promovido por el Estado, tiene sus inicios históricos desde antes de la consolidación de estos proyectos; las resistencias indígenas frente a los colonizadores y las misiones cristianas.

Sin embargo, para las comunidades indígenas y en la historia de las organizaciones, la experiencia del pueblo Arhuaco en su lucha en contra de la congregación de los Frailes Capuchinos que llegaron al territorio sagrado de la Sierra Nevada, en Nabusimake (Cesar) hacia el año de 1916, fue la que inspiró muchas reivindicaciones más sobre el derecho a la educación de y para los pueblos indígenas, que llevó a Congresos, espacios de reflexión y toma de decisión sobre la educación que querían los indígenas para ellos mismos y sus futuras generaciones. Como señala Emilio Cansarí, indígena Embera líder de la Asorewa<sup>17</sup>, el proyecto de los indígenas está pensado en perspectiva de un futuro a largo plazo para garantizar la pervivencia de los pueblos indígenas por siglos (Conv. Pers. 12, 23 oct. 2016). Además, no sólo el movimiento se ha pensado en una temporalidad extendida, sino que, de manera integrativa del universo indígena; es decir, es un movimiento que le apuesta a la

---

<sup>17</sup> Asorewa: Asociación de Cabildos Indígenas Embera Chamí, Katío, Dule y Wounaan del departamento del Chocó, organización disidente de la Orewa.

educación indígena como proyecto de todos (o casi todos) los pueblos de Colombia, teniendo en cuenta tanto sus puntos en común, como sus particularidades culturales.

Esto facilitó la presión hacia el sistema político colombiano, instando al MEN a trabajar de manera conjunta por una política de educación para los pueblos indígenas. Lo que en 1978 se tradujo en el triunfo mediante el Decreto 1142, el cual se le otorgaba el derecho a los grupos étnicos de llevar a cabo propuestas curriculares, permitiendo la visibilización de esta lucha (García, 1999:82 en Rojas y Castillo, 2005:74).

Las primeras iniciativas para recuperar el gobierno de la educación consistieron en escuelas comunitarias de educación indígena y los proyectos de escuela bilingüe, entendidas como:

**Educación indígena:** Es una educación para la vida que capacita al hombre para aprovechar la naturaleza y le enseña a vivir en comunidad y a trabajar para el servicio de la comunidad (ONIC. 1976:18)

**Educación bilingüe:** Es una educación centrada en la recuperación de la lengua indígena como característica fundamental de la formación de los niños indígenas que logra la valorización de su identidad y su cultura (CRIC, 1983:12) (Rojas y Castillo, 2005. 78).

De estas construcciones se van evidenciando los elementos centrales del proyecto indígena: la naturaleza, la vida en/para la comunidad, la lengua y la centralidad de las nuevas generaciones para garantizar la pervivencia de los pueblos.

Por supuesto, la presencia de los tres constituyentes indígenas en la ANC marcó un hito en la lucha de los pueblos étnicos de Colombia, y la Constitución de 1991 sentó las bases jurídicas para la exigencia del derecho a la educación. De manera consecuente, en 1994 se promulga la Ley 115 o Ley General de Educación, cuyo capítulo tercero versa sobre la “Educación para grupos étnicos” y en su primer artículo se introduce la definición de “etnoeducación”:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos (...) Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Congreso de la República de Colombia, 8 de febrero de 1994).

Un año después, se promulgó el Decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamentaba la atención educativa para grupos étnicos. A pesar del carácter revolucionario de estas normas, su implementación ha sido bastante limitada y obstaculizada por las dinámicas económicas y administrativas del Gobierno, como la eliminación de la dirección de Pueblos Indígenas al interior del MEN<sup>18</sup> o la capacitación a profesores y administradores del área educativa (Contcepi, 2012: 17).

Como producto de reflexiones y encuentros, en el año 2003, se creó la Contcepi: Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, conformada por cinco de las principales organizaciones indígenas del país: la Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC, la organización de Autoridades Indígenas de Colombia: Gobierno Mayor-AICO, la Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana-OPIAC y la Confederación Indígena Tayrona-CIT, y representantes del MEN.

Las organizaciones indígenas del Chocó: Asorewa, Fedeorewa y Crich: Consejo Regional Indígena del Chocó, son parte de la ONIC y es, a través de ésta que se movilizan sus apuestas educativas en el espacio de concertación nacional (ONIC, 2017). De igual manera, la organización AICO-Gobierno Mayor recoge algunos pueblos del Chocó como el Embera Dóbida, al que pertenece la Mayora Miryam Chamorro (Conv. Pers. 2, 13 sept. 2016).

En este espacio de concertación a nivel nacional se llevaron a cabo una serie de reflexiones acerca del proyecto educativo y cuál era el concepto que abarcaba de manera más adecuada esa aspiración común. De esa manera, se transitó del concepto de “etnoeducación” plasmado en la Ley 115 del 94 y su decreto reglamentario, hacia la noción de la “educación propia”:

Proceso de formación integral colectiva, cuya finalidad es el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad y la autonomía de los pueblos indígenas, representado entre otros, en los valores, lenguas nativas, saberes, conocimientos y prácticas propias, y en su relación con los saberes y conocimientos interculturales universales (Contcepi, 2013 en Cáisamo, 2016).

---

<sup>18</sup> Actualmente se aborda la etnoeducación desde la Dirección de “Poblaciones”, que incluye, entre otros, a personas desplazadas internas, reinsertadas, discapacitadas o con capacidades superiores.

De esta manera, el proyecto de las comunidades indígenas parte del fortalecimiento de su identidad, pero no se cierra a los conocimientos interculturales universales, sino que los ponen en diálogo. La apuesta intercultural en la educación de los pueblos indígenas en torno a la Contcepi se ubica al interior de uno de sus pilares: los fundamentos culturales, de manera que, de la mano de las identidades culturales, se destaca la “diversidad intercultural”, haciendo referencia a:

El reconocimiento y valoración de los diferentes pueblos y culturas que conviven en el país y en la sociedad en general donde se propende por una relación de equidad social, solidaridad, aceptación, el respeto a la diferencia y armonía en la convivencia (Contcepi, 2012:31).

Articulando esta idea con el desarrollo del capítulo primero, acerca de los tipos de violencia, la búsqueda de una sociedad en la cual no se discriminen, exploten e invisibilicen epistemologías, cosmovisiones y cuerpos<sup>19</sup>, ni de indígenas, ni de occidentales, no pretende tampoco generar un cierre hermético (imposible, además), de la cultura a los cambios que traen el tiempo y las relaciones con otras culturas.

En el departamento del Chocó, todos los pueblos indígenas organizados en torno a la Orewa, construyeron conjuntamente un solo Plan de Vida, que recogiera las aspiraciones de cada pueblo, pero se configurara en un solo ordenamiento para todos. En el marco de este Plan de Vida denominado “Lo que queremos y pensamos hacer en nuestro territorio”, diseñaron, desde sus inicios en 1979, un proceso de educación llamado el Proyecto Educativo José Melanio Tunay, con el cual se buscaba transformar la historia de agresiones culturales contra los pueblos indígenas, desde el sistema educativo controlado por la Iglesia y el Estado colombiano. A través de este programa, se buscaba fortalecer la pertenencia cultural de los indígenas, sin desconocer los conocimientos ajenos a ellos y educar en el reconocimiento y respeto de las diferencias.

Posterior a la división de la Orewa, tal como lo cuenta Emilio Cansarí, la Fedeorewa decidió mantener el nombre de José Melanio Tunay, como bandera de su Proyecto Educativo Comunitario, mientras que la Asorewa adoptó el nombre de Proyecto Educativo Cultural

---

<sup>19</sup> Hace referencia a la dimensión física o material del ser, la noción de persona se entiende acá como la complejidad de cuatro dimensiones: espiritualidad, corporalidad, epistemología y afectividad.

Territorial Indígena, Pensamientos Unidos: PECTI-PU, de manera que no se restringiera a un solo personaje perteneciente a uno de los pueblos indígenas, sino que fuera un nombre con el que todas las etnias se reconocieran (Conv. Pers. 12, 23 oct. 2016).

De igual manera, otras organizaciones indígenas emergentes fueron configurando sus propios proyectos educativos (Anexo 3), en los que se evidencia su preocupación por mantener *la cultura*, entendida por ellos como el sistema completo de la vida indígena, es decir la cosmovisión, las prácticas tradicionales de producción, la espiritualidad, el arte, la lengua, la relación con la naturaleza, la organización social, la tradición oral y la memoria, el gobierno y muchos elementos más.

Debido a esto, la educación propia se centra en el fortalecimiento endógeno, es decir de la misma cultura indígena. En el marco de las *tecnologías de sistema de signos* de Foucault (2008), la educación indígena, a pesar de que cuenta con unos espacios más amplios de agencia política, sigue estando sujeta a parámetros del MEN, como impartir las áreas obligatorias<sup>20</sup>, y cumplir con la “calidad educativa” medida por las pruebas Saber.

De esta manera, las propuestas indígenas apuntan a la creación de un plan de estudios en el que se integren sus conocimientos y prácticas tradicionales, articulándolo con esas “cajas conceptuales” o áreas exigidas por el MEN, para cumplir con el mandato legal. Como ejes de esta educación se plantean, entonces:

1) La territorialidad y la naturaleza, como fuente de conocimiento, sustento de vida, espacio de interrelación con los espíritus, “dónde se desarrolla la vida y reposa la ley de origen” (Adaeb, 2014: 53).

2) La espiritualidad (*Ewandam* [Wounaan], *Ibeorgun* [Gunadule], *Ancoré* [Embera], *Tachi Tzetze* [Embera Katío]), que rige la vida, las “instituciones y las leyes que regulan el comportamiento con los hombres y con la naturaleza” (Asorewa, 2010: 60).

---

<sup>20</sup> 1). Ciencias naturales y educación ambiental, 2). Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3) Educación artística, 4). Educación ética y en valores humanos, 5). Educación física, recreación y deportes, 6). Educación religiosa, 7). Humanidades, lengua castellano e idiomas extranjeros, 8). Matemáticas, 9). Tecnología e informática (Art. 23 Ley 115 de 1994)

3) La autonomía indígena, entendida como un derecho propio otorgado por los dioses “para defender lo propio y organizarse como pueblo indígena (...) de gobernar su territorio” (Unión Wounaan, 2016: 68).

#### 4) Unidad

Es la construcción a partir de los esfuerzos simultáneos de todos para un mismo propósito, recibiendo un equilibrio y armonía; la fuerza de lo que nos rodea. Tener una sola voz es la única oportunidad que tenemos para vivir en comunidad (...) [unificados] alrededor del mismo propósito y generar espacios de apropiación de elementos (...) como el trabajo colectivo, la solidaridad, para el fortalecimiento de la confianza y la convivencia (Crich, 2014: 30).

5) Cultura: el hilo conductor que dota de identidad a los pueblos. “Nos permite un conocimiento y forma propia de ver y comprender la naturaleza y el mundo que nos rodea” (Asorewa, 2010:60), “es lo que nos identifica como pueblo (...), con una cosmovisión y forma de pensamiento indígena” (Unión Wounaan, 2016).

Durante el *Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación 2016*, liderado por la Secretaría Departamental de Educación del Chocó-SEDChocó, en alianza con agencias de cooperación internacional y ONG locales, se convocó a las maestras y maestros de Instituciones Educativas que llevan a cabo estrategias etnoeducativas o de educación propia, para que las presentaran en dicho evento, como espacio para reflexionar y aprender de las iniciativas que llevan a cabo en diferentes municipios y desde diferentes enfoques. En ese evento no se presentaron experiencias lideradas por maestros o maestras Embera o Tule; sin embargo sí participaron dos experiencias Wounaan: “Danza Wounaan” y “Lecto-escritura a partir de nuestros saberes”.

Estos principios plasmados en los proyectos educativos que nacen del Plan de Vida, se materializan en las prácticas de aula, articulados a las exigencias ministeriales. La profesora Yenny Cárdenas, del municipio de Litoral del San Juan, resguardo Docordó Balsalito

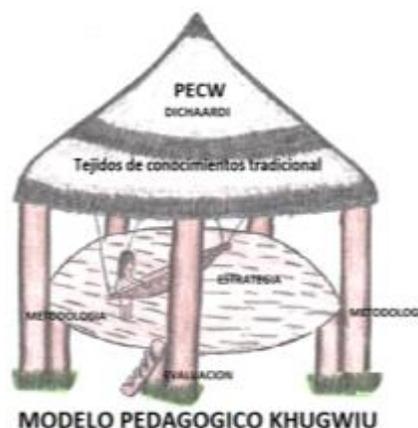
(Anexo 16), construye su clase de lecto-escritura teniendo en cuenta estos principios a partir del pensamiento pedagógico Wounaan.



Fuente: (Cárdenas, 2016).

los productos alimentarios propios como: papachina, plátano, yuca, ñame, piña, cebolla de rama y cilantro, preguntándoles a los mayores, sabedores y sabedoras Wounaan, en el ámbito agrícola, mediante la granja escolar en la que hacen mingas: de siembra, de mantenimiento y de recolección.

También, se entrelaza el proceso educativo con la preparación de los alimentos con estos productos que la profesora, muy orgullosa, resalta que son “100% naturales y nutritivos para la salud” (Cárdenas, 2016). En torno a estos saberes investigados, estas prácticas alimentarias y culinarias aprendidas, los estudiantes deben producir textos, dibujos e ilustraciones. De esta manera, se fortalecen las capacidades de investigación y lecto-escritura, a la vez que se mantiene la identidad cultural.



Fuente: (Cárdenas, 2016).

El profesor Enrique Moija Valencia, del resguardo indígena de Papayo, en el municipio de Litoral del San Juan, diseñó su clase con el fin de transversalizar las danzas Wounaan dentro del currículo escolar. De esta manera, introdujo el componente de danza en las asignaturas de literatura, educación física y artística, exponiendo en cada una de ellas una dimensión de la tradición cultural Wounaan que se encuentran en la danza.

Explicaba el profesor que existen danzas por cada animal, como la danza del caracol o la del guatín, que narran una historia a través del cuerpo y la música y van construyendo así una pieza literaria o narrativa propia de la cosmovisión Wounaan. Por supuesto, desde el área de

la artística, a través de las danzas se enseña la utilización de los instrumentos principales y tradicionales de la cultura, como lo son el carrizo y la tambora. Además, a través de la danza se ejercitan habilidades como el equilibrio, el ritmo, el balance del cuerpo, la respiración, la resistencia muscular y demás elementos básicos de la enseñanza del área de educación física.

Por medio de esta práctica de aula, el maestro Enrique Moija articula las exigencias del MEN sobre las áreas curriculares y las transforma integrando en cada una de esas materias (planteadas por el gobierno como casillas aisladas) un elemento de la cultura como la danza, destacando su carácter holístico, es decir la trama de relaciones, habilidades y significados que ella encarna, a la vez que su riqueza pedagógica.



Fuente: (Moija, 2016)

### **2.1.2 Proyecto afro**

El padre Napoleón García Anaya, sacerdote afrocolombiano de la Diócesis de Quibdó, relata que, hacia los años 80 del siglo XX, la Iglesia dio un nuevo giro, influenciada por los movimientos de educación popular en América Latina, que llevaron a postular la “Pastoral Enculturada”, que consistía en que “la Iglesia debía responder en su tarea misionera a las etnias, específicamente a los afros y a los indígenas en el territorio del Pacífico colombiano” (Conv. Pers. 6, 23 oct. 2016). Esta modificación en la perspectiva de la Iglesia, tuvo implicaciones epistemológicas, ya que fue aportando indicios, hacia finales de esa década, sobre la importancia de que la educación respondiera a las necesidades de las etnias y empezar, así, a pensar la “educación afrodescendiente”.

Para el padre Napoleón es desde el año 1991, con el AT 55 y posteriormente la ley 70, que establecen el derecho a una educación propia y, a partir de allí, se empieza a construir paulatinamente lo que se llama hoy en día etnoeducación afro, pues “eso permitió que paulatinamente los afros en Colombia hayan ido avanzando en empoderamiento, en visibilización, en identidad” (Ibíd.).

Así, en el movimiento de académicos y curas, se fue gestando la acepción de “etnoeducación” entendida por el padre Napoleón como “la educación desde y hacia lo étnico”, es decir, “partiendo desde su propia cosmovisión, de sus tradiciones, de su pedagogía tradicional y de los valores de su propia cultura, de su entorno” (Ibíd.). El padre José Óscar, misionero claretiano y rector de la Fundación Universitaria Claretiana –Uniclaletiana, llama a la etnoeducación “educación con rostro propio” que, para él, significa “rescatar lo propio, poner lo propio sobre el escenario; fortalecerlo” (Conv. Pers. 14, 26 oct. 2016).

Con la Ley 70 de 1993, específicamente con el capítulo VI, sobre mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural, el derecho a la educación “diferencial” para comunidades negras marcaba un punto de inicio. En cuanto al ámbito de las epistemes, el artículo 39 del citado capítulo auguraba, en su implementación, el reconocimiento a los saberes tradicionales propios de las culturas afro, su investigación y difusión para así garantizar “información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades” (Congreso de la República de Colombia, 31 de agosto de 1993).

En el segundo párrafo del mismo artículo citado, se determinó que debía incluirse en todos los niveles educativos, dentro del área de ciencias sociales, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), política que vendría a concretarse mediante el Decreto 1122 de 1998. Cabe mencionar que el Capítulo VI de la ley 70 (Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural), a 23 años de su promulgación, no ha sido reglamentado, lo que ha impedido la efectiva implementación de lo allí consignado.

Tras la promulgación del Decreto 1122 de 1998 por el cual se expiden normas para el desarrollo de la CEA en todos los establecimientos de educación formal en el país, surgieron múltiples posturas críticas, tanto en el mundo académico centrado en Bogotá, como desde las experiencias de aula vivenciada por los y las maestras en el Chocó (y otras regiones del país).

Un punto a resaltar de dicha política es que la CEA estuvo pensada para ser implementada en todos los colegios y universidades del país; es decir, su aplicación no estaba restringida a los afrodescendientes, negros, palenqueros o raizales, sino a la generalidad nacional, con el objetivo de tratar, a nivel pedagógico, la discriminación y la exclusión basadas en la etnicidad/raacialidad negra/afro. Sin embargo, como menciona Daniel Garcés (2004) en

Romero (2012: 391), una de las principales dificultades que tuvo la CEA fue que su implementación fue dejada a voluntad de los establecimientos educativos.

Romero (2012) añade que la CEA no profundizaba en los mecanismos en que el racismo se ha sedimentado en la vida cotidiana, es decir cómo esa matriz colonial se ha naturalizado en los comportamientos y relaciones y se ha centrado principalmente en la narración de la participación de las comunidades negras en la construcción histórica de la nación o en las características culturales afrocolombianas que los hacen distintos al “nosotros” blanco-mestizo. Además, esta estrategia no genera un impacto en el ámbito epistemológico, ya que deja por fuera del currículo los conocimientos tradicionales afro, en contenidos, formas didácticas y pedagógicas de enseñar, transversales a las áreas educativas; la CEA queda como un espacio aislado, anclado en el pasado, de una diferencia “marginal” y “atrasada”.

Las propuestas etnoeducativas, entonces, se presentaron como una vía de transformación, como lo narraba un miembro del Proceso de Comunidades Negras-PCN de la seccional del Valle:

(...) la etnoeducación en concreto – a diferencia de la CEA – es educación para la identidad, es decir, las comunidades negras, donde son mayoría, indígenas o gitanos, tienen derecho a una educación particular, que recoja sus características propias en la diversidad, en que fortalezca su identidad como grupo étnico (Rojas y Castillo, 2005:113-114, en Romero, 2012: 393).

A imagen y semejanza de los Planes de Vida indígena, las comunidades negras adoptaron los Planes de Etnodesarrollo, como concreción del proyecto de vida de las comunidades negras dentro del Consejo Comunitario. En ellos, se determinó que uno de los ámbitos de planeación era la educación y en algunos, se denominó como “Etnoeducación”. Los Consejos Comunitarios del Chocó elaboraron cada uno un Plan de Etnodesarrollo, a diferencia de las organizaciones indígenas del departamento que, en torno a la OREWA, consolidaron un único Plan de Vida para todas las comunidades indígenas. De esta manera, la construcción de dichos planes correspondió a la conformación de los Consejos Comunitarios y las articulaciones históricas y políticas de estos procesos, fueron posicionando la educación dentro de estas agendas de forma diferencial.

Dentro de los proyectos revisados<sup>21</sup> (Anexo 3), se pudo evidenciar que, la gran mayoría de ellos, señalan que la educación diseñada por el MEN no es pertinente ni responde adecuadamente a las necesidades, prácticas y aspiraciones étnicas de las comunidades negras (Cocomacia, 2005: 66, Cocomopoca, 2011: 9, Riscales, 2006: 169), por lo cual le apuestan a una educación con “enfoque diferencial” (Cocomimsa, 2015: 3) o “enfoque étnico-territorial” (Cocoillo, 2015: 192).

La posición frente a cómo debería ser la educación presenta divergencias entre las propuestas revisadas; unas de ellas, destacan la importancia de transformar los currículos educativos para que sean acordes a las prácticas culturales tradicionales de las comunidades, “integrando los conocimientos y prácticas culturales al diseño e implementación” (El Cedro, 2011: 4) y así la educación pueda ser una herramienta para recuperar, consolidar y preservar la identidad cultural de las comunidades negras (Asocasan, 2013: 41, Ascoba, 2011: 7).

El único Plan que no realiza una reflexión acerca de la etnoeducación es el del Consejo Comunitario Local de Domingodó; sin embargo sí menciona que, en cumplimiento de lo establecido en la Ley 70 del 93, contempla como proyecto la inserción de la CEA a procesos formales e informales de la educación (Domingodó, 2011:95). En este contexto, se comenzaron a desarrollar iniciativas etnoeducativas en el Chocó que implementarían esos enunciados más retóricos que pragmáticos. Una de las experiencias pioneras, bandera de la Cocomacia, en alianza con la congregación Claretiana, fue el ICEMA, Institución Comunitaria Etnoeducativa del Medio Atrato, mencionada anteriormente.

El ICEMA, es una institución dirigida a personas adultas que buscan terminar sus estudios de bachillerato. Como institución, maneja el mismo plan de estudios y horario en cada una de sus cuatro sedes. Dentro de la población con la que trabaja, se encuentran indígenas Embera y afros, elemento relevante en el análisis, ya que el modelo etnoeducativo es concebido como dirigido al fortalecimiento de la identidad afro, tal como lo mencionaban el padre Napoleón y el padre José Óscar, pero no la indígena.

---

<sup>21</sup> No puede afirmarse que los Planes de Etnodesarrollo analizados en el presente trabajo sean la totalidad de los Planes presentes en el departamento. Estos planes corresponden en cubrimiento territorial a la mayoría del territorio del departamento. Fueron facilitados por los promotores subregionales del Fisch. Para la subregión del Baudó no existen planes consolidados.

Además de ello, es de resaltar que el ICEMA, como institución regentada por la Iglesia, mantiene en el currículo un espacio para la religiosidad cristiana. De manera que, todos los lunes se realiza en los cuatro pueblos la “Celebración de la palabra”, un espacio para la lectura de la Biblia “con aplicabilidad a la realidad” (Conv. Pers. 8, 12 oct. 2016). Es decir, la matriz colonial de la mono-religiosidad cristiana y la prohibición de prácticas religiosas permanece.

El horario de la institución también contiene un espacio de estudios denominado “cosmovisiones”, a cargo de Víctor Asprilla, licenciado en educación física de la Universidad Tecnológica del Chocó. Su clase parte de “lo propio” de las comunidades, los mitos y las leyendas y desde la perspectiva de la ética occidental, los valores y los antivalores. Cabe resaltar que, el currículum no profundiza en la cultura indígena, a pesar de que cuentan en la institución con estudiantes Embera. Los tres profesores de la institución manifestaron que el intercambio entre indígenas y afros es muy limitado, debido a que los indígenas suelen ser “cerrados” con su cultura y no comparten, porque la guardan como su “tesoro” (Ibíd.).

Esta situación puede pensarse como un mecanismo de protección de la cultura, después de muchos años de ser violentados en sus prácticas y costumbres, de mantener “el secreto”; sin embargo, también se puede entender como una forma de mantener sus creencias en el ámbito de lo privado, porque sienten vergüenza de compartirlas. Finalmente, no se da el intercambio (“entregando todo”), por temor a ser saqueados en sus conocimientos, tal como lo expresaron los mayores sabedores Embera quienes, durante el diálogo acerca de los conocimientos medicinales y de cuidado prenatal y postnatal, limitaban la información acerca del proceso de manejo de plantas y comunicación con la naturaleza (Conv. Pers. 5, 22 nov. 2016).

Esta actitud fue exactamente la misma a la sucedida con las parteras y parteros afros del Alto San Juan, en la que se callaban unas a otras, señalando que no se debían decir las preparaciones con plantas, o cómo funcionaba la “destramada” de una embarazada, para así mantener la información “a salvo” (Conv. Pers. 4, 24 oct. 2016).

La Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones del Bajo Atrato-ASCOBA formuló el *Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador “Champalanca<sup>22</sup> Pedagógica”*, que se constituyó, en el año 2013, en modelo insignia de las comunidades negras y obtuvo el aval del MEN para operar. A partir de revisión documental del modelo, se pudo analizar su propuesta. “Champalanca Pedagógica” destaca la importancia de la etnoeducación como una de las líneas de reivindicación principal de los pueblos colonizados y la posiciona como una herramienta para resaltar los diversos sistemas de conocimiento de cada cultura y así, definir, fortalecer y construir un proyecto de sociedad y de vida desde la valoración y afirmación de la identidad propia como pueblo y del diálogo y reconocimiento del otro.

Fuente: (Ascoba,  
2013:1)



Este modelo reconoce la necesidad de replantear el sistema educativo en su totalidad: currículo, materiales didácticos y práctica pedagógica. Así, busca erradicar en estos elementos cualquier trazo de racismo, discriminación y segregación, al igual que dar respuesta a los conflictos detectados en contextos educativos multiculturales, rescatando el valor de la diversidad étnica.

Propone una relación entre el “conocimiento propio” de los afros y el “conocimiento apropiado”, proveniente de la cultura occidental, formulando, así, un modelo integrativo y de diálogo entre los dos y no en la negación de uno por el otro o su jerarquía.

En el *Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural 2016*, veinticinco de las veintisiete experiencias presentadas fueron de maestros y maestras afro, en torno a la cultura negra. Los temas trabajados oscilaron entre las plantas medicinales, la tradición oral (décimas, canciones, rondas), gastronomía, lengua extranjera (inglés) y convivencia escolar.

---

<sup>22</sup> El nombre resulta de la unión de “champa”, que es la canoa con la que se transportan en el río, y “palanca”, que es la herramienta compañera de la champa con la que impulsan la canoa.



Fuente: (de la Cuesta, 2016)

La maestra Julia Rosa de la Cuesta presentó su experiencia llamada *Alabaos de mi región* que parte de la investigación de los estudiantes con sus mayores acerca de esa tradición de cantarle a los muertos y a los santos y aprenden además, a construir altares y espacios rituales.

Rastreando así los orígenes de la tradición oral de estos ritos mortuorios y preguntándole a las alabaoras y alabaores sobre sus cantares y las procesiones por el pueblo antes de llegar al cementerio.

## 2.2 Caminando hacia la interculturalidad y la transversalidad

“Nos enseñaron a odiar al otro”, señaló Guzmán, indígena Embera, al narrar las construcciones que hacían ellos acerca de los negros, cuando les decían que no podían tener relaciones con las mujeres negras, porque su alma iría al infierno. A los indígenas, dentro de los internados de la Iglesia, les enseñaron que los negros eran “diabólicos y herejes”. En medio de risas dirá Janeth, lideresa afro de ASOCASAN, “todavía somos herejes para ellos” (refiriéndose no sólo a los indígenas, sino también a la Iglesia); “las instituciones religiosas se pronuncian sobre lo tradicional y lo definen como herejía”, razón por la cual ello no debe ser enseñado ni promovido (Conv. Pers. 7, 24 oct. 2016).

A partir de esta matriz colonial, se generan barreras que impiden esa apertura al diálogo entre todas las culturas en relación, y lo que el autor Charles Taylor (1998) nombra como la *fusión de horizontes*, que definirá como la posibilidad de dialogar entre horizontes normativos de los actores, es decir, que el “yo” esté dispuesto a abrir sus horizontes a los del “otro”, en términos de igualdad<sup>23</sup>.

Santos resalta que reconocer la incompletud de la cultura propia presenta dificultad ya que cada cultura aspira a la totalidad, por ello el autor propone la *hermenéutica diatópica* mediante la cual se busca “elevar la conciencia de la recíproca incompletud a su máximo

---

<sup>23</sup> Ello no quiere decir que tenga que ser completamente armónico y horizontal, de manera idealista

posible entablando un diálogo, por así decirlo, con un pie en cada cultura” (2010: 73), reconociendo sus potencialidades y limitantes.

El multiculturalismo es entendido como el discurso y la estrategia política que “sigue legitimando las posiciones de superioridad eurocéntrica hace imposible la construcción de una apertura al diálogo horizontal, ya que se estructura sobre meras enunciaciones formales e institucionales, muchas veces inoperantes y que en ningún momento, cuestionan ni modifican el lugar central auto-asignado a la episteme dominante” (Cortez, 2015: 70).

Las políticas multiculturalistas, desde este punto de vista, enfatizaron en la existencia de diferencias culturales, pero no cuestionó las relaciones de poder entre esas diferencias, ni posibilitó la imaginación de modelos integrativos, puentes de comunicación dialógica o de cooperación entre las diferencias.

La interculturalidad, de esta manera, surge, según la postura de Walsh, como un proyecto político y epistemológico que va más allá de la descripción de la relación o contacto entre grupos sociales, formas de pensar y actuar, sin que busque “desbordar” o desestabilizar los mecanismos a través de los cuales han sido incorporadas esas “otras” culturas dentro de las estructuras educativas, disciplinarias y de pensamiento (2005: 39).

De esta manera, la interculturalidad en la educación visibiliza los mecanismos simbólicos y materiales de dominación y asimilación como la imposición de la lengua oficial del país sobre la variedad lingüística existente, la lógica cartesiana y la separación entre sujeto y naturaleza como forma de entender el mundo, la competencia y el individualismo como formas de relacionamiento entre las personas.

A partir de este marco teórico se llevó a cabo el análisis de las iniciativas educativas (Anexo 3) en el departamento identificando la manera en que han conceptualizado la interculturalidad y las relaciones que ello contiene. Así, desde la postura indígena se encontró que se construyen 3 relaciones de “otredades”: 1) Pensamiento indígena / cultura occidental, 2) Indígenas Embera / indígenas Wounaan / Indígenas Tule y 3) Indígenas / afrodescendientes / mestizos.

Dentro de ellas, se pudieron evidenciar dos tipos de relaciones: 1). Unidireccional: surge de las culturas “externas” (de cualquiera de las tres configuraciones del “otro”) y llega a las cultura propia para su enriquecimiento. 2). Multidireccional: se da un conocimiento de todas las culturas para un fortalecimiento y enriquecimiento mutuo.

En el análisis documental de los proyectos movilizados por los Consejos Comunitarios (de comunidades negras) (Anexo 4), también se pudo evidenciar una construcción de la “otredad”. En el Proyecto Etnoeducativo e Intercultural Afrodescendiente y Embera en Nuquí - PEIAE, por ejemplo, se habla del “otro” Embera, pero en el proyecto *Champalanca Pedagógica* (Ascoba, 2013), se habla de unas “otras culturas”, “demás”, “varias lenguas” de manera indiferenciada.

Este elemento de “indiferenciación” es fundamental para el análisis, ya que para el momento del diseño de los programas de estudio eso “otro” podría ser conocimiento occidental, indígena Wounaan o tal vez Embera.

Las reivindicaciones de las organizaciones indígenas, por este motivo, han cimentado una lucha por el reconocimiento de su identidad cultural entre los cuales se encuentra la lengua como elemento característico. Como ya se ha señalado previamente, las lenguas indígenas sufrieron una represión por parte del Estado-nación en el proceso homogeneizante de conformación de la identidad nacional. Como señala Véronique Benei “la lengua es algo más que una herramienta cognitiva (...) constituye la sustancia misma de un yo cultural y nacional” (2008: 445). De esta manera, mediante la imposición de la lengua se impone la ideología y cosmología de una cultura específica. El español, en Colombia, se impone como código homogeneizante que anula la validez de otras formas de expresión lingüísticas; las lenguas tradicionales son empujadas al ámbito privado de las comunidades. En este marco, las reivindicaciones que apuntan al bilingüismo, también están apuntando a la desestabilización de las formas de aprehender la realidad, conocerla y construir saberes en ella.

En el departamento del Chocó se encontró que la exigencia lingüística del español se mantiene, pero a su lado se ha integrado la “lengua extranjera”, de esta manera el inglés como lengua dominante entra a ser enseñada a indígenas y afros. Maestras como Alba Lila Lozano

(2016) define su clase como intercultural ya que enseña el inglés a través de rondas, juegos, canciones, trabalenguas y refranes tradicionales. Así, un grupo de estudiantes de grado undécimo interpretan en inglés la canción “La Vamo’a Tumbá” del Grupo Saboreo traducida al inglés como “We will knocking down”.

En forma opuesta, ninguna de las iniciativas presentadas en el Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural 2016 de la SEDChocó por parte de maestros y maestras afro buscaba la investigación o conocimiento acerca de las lenguas indígenas presentes en el departamento. Por otro lado, la maestra Yenny Cárdenas Mepaquito (2016), fomenta la lecto-escritura en español y en lengua Wounaan.

Esta situación conduce al cuestionamiento crítico de qué se está entendiendo por interculturalidad en el Chocó y si en vez de desestabilizar las jerarquías, se están profundizando e invisibilizando estas relaciones. Ello conduce a retomar la posición teórica de Axel Rojas.

Rojas (2011), en contraposición a Walsh, considera la interculturalidad como una tecnología de dominación de las instituciones estatales, que determinan los marcos de legibilidad de las comunidades; es decir, como la forma como se materializa el multiculturalismo. En las trayectorias políticas y sociales de comunidades indígenas y pueblos afro, y sus propuestas educativas (etnoeducativas y de educación propia), presentes en el territorio chocoano se evidencian estas tensiones, más aún en el sentido en que la interculturalidad como una aplicación más del multiculturalismo entra en el discurso de las organizaciones como una mención retórica sin trascender a la materialidad implicando una transformación del sistema educativo.

De esta forma se pudo encontrar un discurso como el del Proyecto Educativo Comunitario, PEC- CEICY del Congreso Gunadule (2014), con una apuesta interesante, que plantea la interculturalidad como “un tejido de saberes y acciones con otros pueblos y con otros pensamientos”, en “un ambiente de reconocimiento y respeto mutuo”. En este punto establecen la relación entre la unidad y la diferencia, resaltando el principio de la humanidad: “todo pueblo de hombres sobre la tierra, que hayan nacido de ella, como nosotros, es nuestro hermano también” (2014: 3) y lo articulan con la riqueza cultural de la diversidad: “toda

alteridad y diferencia cultural” se considera un “valor agregado a la educación” (Ibíd.:39), sin embargo este discurso no logra decantarse en directores, profesores, padres de familia y estudiantes en todos los rincones de la vasta geografía chocoana.

Como señala Emilio Cansarí, la intención de construir un proyecto reivindicativo de la identidad cultural y el camino hacia la interculturalidad, muchas veces reside únicamente en las figuras políticas que se mueven dentro del discurso de la etnización, de la dirigencia, de manera que algunas comunidades y gobernadores indígenas han cuestionado la Contcepi, porque no tienen claridad ni conocimiento de esas construcciones discursivas y políticas (Conv. Pers. 12, 23 oct. 2016), aunque desde estas esferas, se piense la transformación de las relaciones epistémicas entre indígenas y afros; sin embargo, aún no es el momento de construir espacios de trabajo interculturales para ello; la interculturalidad no se puede forjar desde una sola orilla del mundo.

Dentro de las prácticas de aula analizadas (Anexo 2), se encontró con recurrencia la enseñanza de lo “afro” como referente unicultural. Así iniciativas como la “Noche afrocolombiana”, “Rescate de los valores a través de los juegos tradicionales afro”, “Fortalezco y preservo mi cultura afrodescendiente desde la escuela” y “Yo también soy afrodescendiente” siguen siendo propuestas endógenas que invisibilizan las otras culturas con sus diferentes formas de jugar, aprender y ser.

En el modelo *Champalanca Pedagógica* (Ibíd.), el núcleo denominado *Identidad, sociedad y naturaleza: respeto por la diversidad*, es descrito en términos de que éste:

Se encamina hacia el reconocimiento y fortalecimiento de los valores positivos que sustentan la cosmovisión de la cultura afrodescendiente, su relación tradicionalmente armónica con el medio ambiente y la aprehensión de los procesos sociales de organización y resistencia para la conservación, protección y desarrollo de la vida digna en la comunidad local y global. Estudia el valor de la diversidad y la convivencia intercultural, enfatizando en las prácticas socioculturales y ambientales de las comunidades étnicas que habitan el bajo Atrato (Ibíd.: 164).

De esta manera, se continúa construyendo la educación con base en un solo referente cultural correspondiente al afrodescendiente que es, en este caso, el del grupo mayoritario en Chocó y el resto de las epistemes quedan relegadas.

En la sede de La Villa, al programa del ICEMA llegan estudiantes de todas las comunidades sobre el río Bebará. Indígenas, mineros y campesinos, también asisten a las clases con sus compañeros afro que, por supuesto, son mayoría en el salón. Durante la clase, la profesora Manuela deja un trabajo en grupo a sus estudiantes. La clase se divide en tríos y se observa que los indígenas son organizados entre ellos, separados de los afros. La profesora Johana, licenciada en básica primaria con énfasis en inglés, sociales y español, señala que la estrategia a la que han llegado en clase es dividirlos: “nos toca ponerlos entre ellos mismos, porque así ellos se entienden” (Conv. Pers. 15, 13 oct. 2016); las relaciones no se están transformando.

“Ellos no hablan” señala Johana, “pero son muy buenos para dibujar y escribir” (Ibíd.). Las estrategias didácticas y pedagógicas, deben funcionar reconociendo esas habilidades diferenciales y deben ser, en sí, producto de reflexión, la historia de prohibición del uso de la lengua materna en la arena pública y las múltiples burlas de que han sido objeto por “hablar mal” el español. Además señaló que, a los estudiantes, se les enseña español e inglés; sin embargo, las lenguas indígenas no se trabajan, porque no hay profesor que las sepa y enseñe.

De esta manera se identificó que la interculturalidad en el Pecti-Pu, el PEC-José Melanio Tunay, el Pectepi, el Pecei, el Thait Kier, el Pec-W-Dichaardi, el Pec Ceicy, Champalanca Pedagógica y el Peiae, es pensada como la existencia de una gran variedad cultural que entra en contacto que es necesario resaltar políticamente como base para la consolidación del valor al respeto a la diferencia y que en el ámbito educativo dicho encuentro entre saberes indígenas y occidentales o afros y occidentales debe existir un proceso de negociación, de análisis y de crítica para articular esos dos conocimientos. Es decir, en el reconocimiento de la diferencia se proyecta como una expresión multiculturalista, pero en el diálogo de saberes con la cultura occidental, va caminando hacia la interculturalidad propuesta por Walsh (2005). Sin embargo, no contempla un pluriálogo<sup>24</sup> (indígena, afro y mestizos).

---

<sup>24</sup> El prefijo pluri- contempla que son más de dos interlocutores.

Como se presentó, los diferentes matices que adquiere el discurso de la interculturalidad y las prácticas concretas que son movilizadas bajo dicho discurso en lo educativo en el Chocó, permiten ver la imposibilidad de limitar el análisis a clasificar estas iniciativas dentro del modelo que propone Walsh o el que propone Rojas. Además de que dicho procedimiento sería una práctica reduccionista e infértil.

El padre José Óscar señaló que, la etnoeducación era un paso hacia la interculturalidad, pero uno fundamental, en la medida en que debía partirse del fortalecimiento de la identidad propia, para así transitar hacia la interculturalidad, mencionando que “si nosotros nos quedamos con una educación propia acá, que no trasciende lo nacional, me parece que no estamos haciendo mayor cosa”, por lo cual, es necesario ir más allá del enfoque puramente endógeno y caminar hacia la conciencia de que “la diversidad étnica y cultural es la que enriquece también a la cultura nacional, y por lo tanto, la educación, de alguna manera, tiene que responder a esa dinámica colectiva nacional” (Conv. Pers. 14, 26 oct. 2016).

Esto quiere decir que, el posicionamiento discursivo de la interculturalidad, si no se traduce en prácticas de aula, en formas de relacionamiento, en estrategias pedagógicas y herramientas didácticas, permanece como una tecnología del multiculturalismo, como lo señala Rojas (2011) y sigue manteniendo el *statu quo* político, social y epistemológico, e incluso podría invisibilizar aún más las diferencias al normalizar esta “nueva realidad intercultural”.



Lideresa del Grupo Guayacán en la jornada *Atratiando por la vida y el territorio* de la Cocomacia

Bellavista, 26 de septiembre 2016.

Fotografía de: Juana Potes.

### 3. Educación para la paz desde una perspectiva étnica

*“Así, como pueblo indígena, estamos dispuestos a escucharlos y pensamos que ellos también deben estar dispuestos a escucharnos”*  
(Congreso Gunadule, 2014:5).

De la misma manera como se ha teorizado acerca de los tipos de violencia y su manera de operar en la vida de las personas y comunidades, los estudios acerca de la paz (investigación para la paz, educación para la paz y construcción de paz desde la base), han teorizado sobre la paz y las transformaciones necesarias para transitar hacia un estadio de manejo pacífico de los conflictos, de dignidad humana, respeto y justicia social.

Desde estas posturas teóricas (Chaux, 2012, Fisas, 2011, Tuvilla, 2004, Galtung, 2003b), la paz no es la ausencia de la violencia directa, ni es una realidad terminada; por el contrario, es pensada como proceso y como medio de transformación social de las condiciones materiales, estructurales y simbólicas de la existencia, de quienes se encuentran en situación de vulneración de sus derechos. La educación es ubicada, así, dentro de este proceso de construcción de paz como un mecanismo que, además de transmitir conocimientos disciplinares, educa en las formas de relacionarse unos con otros y en la reproducción de valores y costumbres.

De esta manera, la educación para la paz busca, de acuerdo con Vincenç Fisas (2011): 1). Educar sobre el conflicto, es decir aprender sobre las dinámicas del conflicto y su potencialidad de transformación pacífica, prevención y manejo creativo y pacífico de los conflictos, 2). Educar en pensamiento disidente y creativo frente a los conflictos, pensando en alternativas y soluciones alternas a la violencia, 3). Difundir los valores del respeto, la comprensión, la tolerancia y la amistad, enmarcados en los principios de bienestar, igualdad y equidad.

Como lo expresan las comunidades Tule y Embera en su Proyecto Educativo de Arquía (Congreso Gunadule, 2014), el primer paso para la construcción de las relaciones interculturales descansa en una disposición al diálogo y en una actitud “prudente” frente al

conocimiento, como la que propone Boaventura de Sousa Santos, para transitar hacia un paradigma social de “la vida decente” (2009: 40).

En ese sentido, la superación del modelo dicotómico de las ciencias *versus* la superstición, el universalismo como ley general única sobre la realidad material del mundo, y la noción de “objetividad” en el conocimiento, impide la prudencia de la localidad, de los múltiples conocimientos científicos y el ejercicio de autoconocimiento mediante la ciencia. Ello implica la invisibilización de epistemes y cuerpos, la negación de sujetos y sus experiencias de conocimiento y presencia en/con el mundo que los rodea.

Siguiendo a Santos, esta actitud de prudencia permitirá el reconocimiento de los cuerpos “otros” y de sus epistemologías “otras”, abriendo el espacio al diálogo “con otras formas de conocimiento y dejándose penetrar por ellas” (2010: 55). Esta actitud sólo es posible teniendo como base el reconocimiento de la “incompletud” de todos los saberes (Santos, 2009:115) y de cada sistema de conocimiento, como lo manifestó el padre Napoleón García:

Ninguna cultura es un sistema educativo completo y por ello, debe ser necesaria la interculturalidad y enriquecer lo propio para volverlo competente (...) tiene dos vertientes: lo propio y lo aprendido y este último es el que lo hace competitivo (Conv. Pers. 3, 23 oct. 2016).

Sin embargo, el conocimiento debe emanciparse de los parámetros de validez impuestos por la episteme occidental, funcional al capital. La interculturalidad debe ser motivada por el enriquecimiento mutuo, para garantizar una “vida decente” (Santos, 2009), en línea con la concepción de Avishai Margalit (1997) quien define “sociedad decente”, a aquella sociedad que no humille a sus miembros, en que las instituciones estatales no discriminen, es decir, no rechacen a los sujetos ni los excluyan de sus derechos, respeto y dignidad humanas.

En la teoría de educación para la paz, uno de los primeros pasos para formar en convivencia pacífica es la generación de empatía y el reconocimiento del valor intrínseco de cada ser humano (Chaux, 2012). Fisas define la empatía como la manera de “comprender las emociones y los sentimientos de los demás, de colocarnos en su lugar y circunstancia” (2011: 7). Para ello, es necesario transformar la actitud de soberbia epistemológica y ontológica, herencia de la matriz colonial, es preciso un “desarme cultural”, definido por Fisas como el

proceso mediante el cual “los pueblos dominantes y arrogantes reconozcan la multiculturalidad y la riqueza de la diversidad humana” (Ibíd.).

Las comunidades indígenas organizadas en torno a la Asorewa están caminando hacia este objetivo, mediante la transformación de la noción de “calidad educativa”, considerándola como:

la diversidad de conocimientos y como tal, un universo de multiplicidad de mundos alternativos frente a los problemas que nos plantea la realidad, pero también para concretar ideas ingeniosas y creativas sobre maneras de vivir en armonía entre los seres humanos y de estos con la naturaleza (2010: 109).

Por su parte, Adaeb (2014), dentro de su proyecto educativo, hace una llamado a concretar un “nuevo pacto social y cultural”, en el que se modifiquen los términos del “encuentro interétnico”, basado en la “superación del lacerante legado discriminatorio” y en la “creación de consensos dentro de sociedades democráticas cuyo deber es incluir a todos”.

Esta transformación en las maneras de relacionamiento humano entre las culturas, debe ocurrir en diferentes ámbitos, articulando acciones pequeñas que, sumadas, generen una transformación. Este proceso también debe estar acompañado de una mirada crítica de las comunidades y no caer en el error de esencializarlas, subvalorarlas o sobredimensionarlas.

### **3.1 Des-esencializando al sujeto étnico**

Escucho decir en los discursos de líderes sociales, académicos, funcionarios públicos y figuras políticas que “los negros somos hijos de África”, y por lo tanto se ha heredado de ella el carácter “rebelde”, “resistente” y “víctima”:

Nuestro origen como comunidades negras se remonta al proceso de resistencia histórica que hemos desarrollado desde que fuimos secuestrados desde África y gracias al cual el pueblo negro sigue existiendo y resistiendo a pesar de los atropellos, la marginación, la condiciones adversas que nos ha tocado soportar (FISCH, 2003: 21).

En el acta del V Foro Interétnico Solidaridad Chocó “Por la autonomía territorial y el etnodesarrollo de los pueblos negros, indígenas y mestizos” realizado en Puerto Conto,

Bojayá, entre el 29 de abril y el 3 de mayo del 2003 (Fisch, 2003:21) se registra esta representación de la historia de los pueblos afrocolombianos como un río que nace en África y de allí va avanzando al día de hoy (Anexo 17).

Algunos historiadores, entre ellos Ibrahima Thioub, resaltan el hecho de que muchas personas negras fueron esclavizadas por otras igualmente africanas, de clanes superiores o del mismo de las esclavizadas, además de contar con diferentes modalidades de trata de personas como la esclavitud doméstica y la trata transahariana (2001: 3). Este elemento histórico no se encuentra dentro del discurso de las comunidades afro del Chocó; es decir, la narrativa se construye dejando de lado la participación voluntaria y decidida por parte de los mismos africanos y permanece la idea de un tráfico de responsabilidad exclusiva de los europeos.

Es necesario aclarar en este punto que no se busca limpiar de responsabilidad alguna a los hombres portugueses, españoles, franceses y demás europeos que, de manera arbitraria y violenta, se apoderaron de personas negras africanas como una mercancía y las trasladaron a América, para forzarles a trabajar con el propósito de cumplir sus fines económicos y expansionistas. Sin embargo, es necesario resaltar la idealización y sobre-victimización de las comunidades negras por medio del discurso, lo cual genera un sistema de significados mediante el cual se comprende: negro = esclavo, negro = víctima, negro = ser pacífico.

De igual manera, sucede con los hechos de violencia en los tiempos actuales, pues en medio del conflicto armado interno, se narra un conflicto que “le llegó” a las comunidades y al territorio; de una situación de violencia externa, con “actores externos” (Fisch, 2002: 9), sin desconocer con esto las múltiples vulneraciones cometidas a través de los años por guerrillas, paramilitares y agentes del Estado, muchos de ellos afrodescendientes e indígenas también.

Este elemento es fundamental para la consolidación de un proyecto de educación para la paz, ya que la reconstrucción histórica y la representación del negro como sujeto pacífico evita el reconocimiento de responsabilidades sobre formas de violencia en ejercicio (todos los tipos de violencia) e incluso las expresiones de racismo de comunidades negras hacia personas indígenas y mestizas.

Este discurso tiene su otra cara y es la del rebelde, el del héroe, el hombre que luchó por su libertad y que de las cenizas “renace”. Al analizar esta narrativa, la reivindicación como “desobedientes” al orden colonial y opresivo es fundamental para las luchas sociales; sin embargo, al igual que el discurso anterior, impide ver las responsabilidades en actos opresivos y colonizadores de otros cuerpos y mentes,, como, por ejemplo, las diferencias de géneros.

Esta última asociación es de especial importancia a la hora de pensar la educación para la paz y la construcción de paz en sociedades multiculturales y en presencia de grupos afro, ya que de esta identificación se deriva, a menudo irreflexivamente, que toda educación propia de los grupos afrodescendientes constituye educación para la paz.

En la medida en que el sujeto negro es pacífico, la educación que “rescate” la tradición y la ancestralidad afrocolombiana se convertiría en educación para la paz. De allí que, surge la necesidad por indagar cuáles son los elementos pacíficos que constituyen dicha tradición y ancestralidad, cómo esos elementos han sido entendidos por las comunidades y cómo se traducen y materializan en los sistemas educativos.

De igual manera, existe una representación estereotipada del indígena como ser armónico con la naturaleza. El “nativo ecológico”, como lo llamaría Astrid Ulloa (2004), conduciría a pensar que todo modelo educativo y práctica cotidiana indígena sería adecuada para el medio ambiente. Sin embargo, es necesario, igual que en el caso anterior, hacer una revisión de las prácticas y creencias, para así ponerlas en diálogo para construir en conjunto un modelo pedagógico en función de la sostenibilidad de la vida en armonía con la naturaleza, en medio de las presiones del capitalismo extractivista.

Es necesario des-esencializar al sujeto étnico como sujeto pacífico, porque la construcción discursiva de los pueblos afro, presentada anteriormente, que oscila entre la victimización y el enaltecimiento heroico, junto con la suposición del indígena como ser pacífico y armónico con la naturaleza, no niega las fortalezas, los sufrimientos y las vulneraciones históricas, pero también reconoce que ello supone una unidad ontológica del “negro rebelde libre” y del “nativo ecológico” homogénea, universal e inmutable en el tiempo, impidiendo cualquier postura crítica.

### 3.2 Múltiples conflictos, múltiples paces

En el proceso de construcción de la Agenda Regional e Interétnica del Fisch (2015), se identificaron y jerarquizaron los conflictos acaecidos por las comunidades negras, indígenas y mestizas del departamento del Chocó, identificando cinco tipos de conflictos: 1) geopolítico y geoestratégico, 2) social, 3) económico, 4) político y 5) armado (Anexo 18). A este cuadro se anexaría el conflicto cultural, en el cual existe un ejercicio de discriminación hacia las comunidades negras e indígenas y entre ellas, al igual que de sus epistemes.

Siguiendo los estudios realizados por Max Gluckman (1958) y E.E. Evans-Pritchard (1977 [1940]) acerca de las dinámicas y procesos sociales que conducen al orden y cambio social en las sociedades, la existencia de contradicciones, de conflictos ha permitido que las poblaciones se organicen bajo principios como la *fusión* y la *fisión*, y establecer normas y acuerdos institucionales para mantener el equilibrio existente o buscar nuevos puntos de equilibrio dentro de la sociedad. De esta forma, el conflicto, además de ser natural en las sociedades, es fundamental ya que cumple una función dinamizadora.

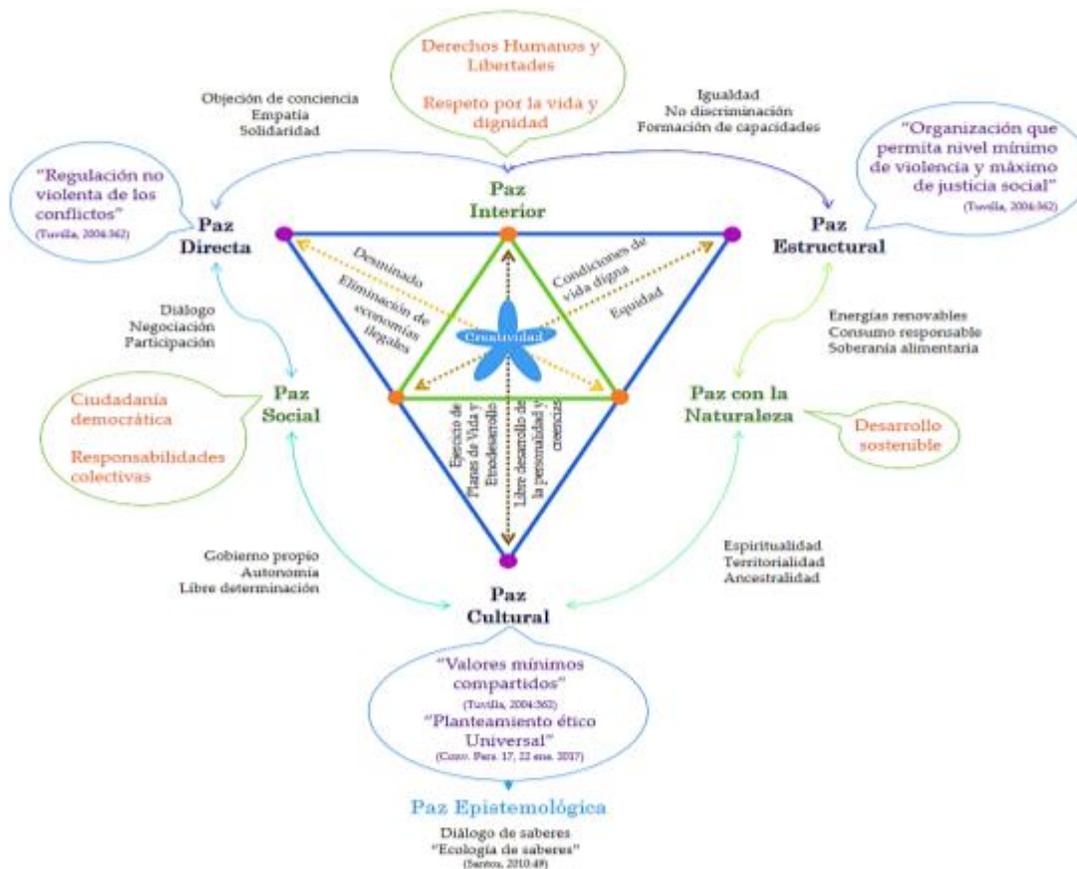
Dentro de la investigación para la paz se retoma esta noción y se centra en la manera como las personas y sociedades afrontan tales conflictos, si se hace por medio de la vía violenta (todas las formas de violencia), o por medio del diálogo y la negociación. De esta manera, el objetivo de la educación para la paz no es llegar al estado idealista de armonía absoluta y ausencia de conflicto, sino, por el contrario, que haya herramientas para afrontar los conflictos de manera creativa y pacífica.

El conflicto así, es pensado también como un elemento que impulsa el cambio, la creación y esa transformación y creatividad, como generador de orden y una “instancia de regulación de la sociedad” ya que “obliga a mirar la realidad y las coyunturas de distintas formas y que incitan a crear nuevos paradigmas y a buscar salidas y soluciones novedosas” (Serje, 2010: 10-11), y desde esta perspectiva, el conflicto no debe ser reprimido o acallado, sino que deben ser “tramitados”, bajo los principios de la libertad, la justicia y la solidaridad. Sin embargo, los ámbitos de conflicto reseñados por el Fisch todos se expresan y materializan mediante formas múltiples de violencia, como se presentó en el primer capítulo, razón por la cual se deben abordar todos los ejes. De esta manera, la concepción de paz que se manifiesta por

medio de la citada Agenda, es denominada “paz regional, territorial e interétnica”, lo cual se conjuga para crear un,

entorno económico y político que garantice a las comunidades su autonomía, el goce y disfrute de sus derechos en sus territorios ancestralmente habitados, de acuerdo a sus cosmovisiones y concertada con el Estado central, las autoridades locales y el sector privado (Ibíd.:21).

Esta forma de pensar la paz no la limita únicamente a la dimensión del conflicto armado interno, el narcotráfico y las bandas criminales, sino que la incluye dentro del panorama complejo de acciones e instituciones responsables de la transformación social en el Chocó. Con base al trabajo de Galtung (2003b:58) proponemos el siguiente diagrama de las paces:



Fuente: Elaboración colectiva de: Amanda Romero Medina, Diana Prieto Romero y Juana Potes Romero, con información de Galtung, 2003b:58.

Con base en este diagrama, se pueden comprender las diferentes relaciones y dimensiones de la paz en torno a las cuales se construyen proyectos y acciones que, de manera articulada, van impulsando la transformación de la sociedad en general. En el centro del modelo se puede identificar la *creatividad* como eje dinamizador, ya que las acciones de construcción de paz

requieren de alternativas, posibilidades, innovación y constante impulso esperanzador con un horizonte hacia el cambio.

Para Boaventura de Sousa Santos (2009) la imposición de la ciencia moderna y de la epistemología occidental generó la “inmovilidad de la mirada del espectador”, obligando a la creación de una visión única de la realidad y todo aquello que no entra en ella pasa a ser “residuo”, descartable (2009: 80-81). Esto implica la destrucción de la creatividad, la imposibilidad de pensar alternativas. De esta forma, la imposición del modelo del mundo capitalista con las múltiples violencias que moviliza, restringe el centro del modelo de las paces, su motor transformador, que es la creatividad.

Así, al darle centralidad a la creatividad y al pensamiento alternativo y disidente, se vislumbran los primeros pasos para la activación de un modelo de paz que fomente su dinamismo, ya que es necesaria la articulación de múltiples acciones en cada una de esas paces para lograr la realización de lo que Francisco Muñoz (2001) llama “paz imperfecta”, que parte de la base pragmática de la naturalidad del conflicto (no de la violencia) y la posibilidad de una convivencia pacífica, lo cual no implica un estado “idílico” de amor.

El autor propone el triángulo de la “paz imperfecta” compuesta por la paz directa, la cultural y la estructural, de manera que cada uno de los vértices responda a uno de los tres tipos de violencia trabajado en el primer capítulo. Sin embargo, avanzando en su argumento, menciona otro trío de conceptos que, aunque no desarrolla a profundidad, brinda elementos para deducir entre líneas su significado: la *paz interna* (que es modificada en el gráfico anterior como paz interior), la *paz con la naturaleza* y finalmente la *paz social*.

A partir de allí, se realizó el cruce de estos dos triángulos, construyendo las relaciones entre todas y lo que ellas representan en la vida cotidiana; por ejemplo: la paz interior y la paz cultural (flecha punteada en color café), que se materializa mediante el libre ejercicio de los planes de vida y etnodesarrollo, del libre desarrollo de la personalidad y de creencias. La relación entre paz interior y paz estructural (flecha curva) se traduce en relaciones de igualdad, de no discriminación y formación de capacidades para el desarrollo, entendidas como aptitudes para que las personas sean agentes de su propia vida y la conduzcan en condiciones de dignidad.

Desde la experiencia de campo en el departamento del Chocó, y la aproximación a los planes de vida, de etnodesarrollo, los proyectos educativos y las prácticas de aula, además de las conversaciones personales realizadas con maestras/os, campesinos/as, líderes y lideresas, estudiantes, se pudieron rastrear en ellos los aportes en materia de paz que caminan hacia la incidencia en alguno de estos puntos del diagrama, a continuación se presentan sus aportes.

De manera general, se debe partir de que la paz implica **desarrollo** para las comunidades conceptualizado como *Buen Vivir*. De acuerdo con François Houtart (2011), los conceptos de los indígenas Aymaras “Suma Qamaña” y Quechua “Sumak Kawsay”, significan la “complementariedad social, rechazando la exclusión y la discriminación y buscando la armonía de la humanidad con la ‘Madre Tierra’, respetando las leyes de la naturaleza” (2011: 59), de esta manera, propone una revisión crítica al modelo de desarrollo capitalista impuesto.

En ese sentido, el proceso de construcción de paz debe estar regido por los mismos principios que cimentan la vida de estas poblaciones: la territorialidad, “lo étnico-cultural”, la autonomía y la libre determinación, “la espiritualidad y la afirmación del ser” y la identidad cultural, a los que se le agregan unos principios específicos, para alcanzar esa paz de manera efectiva: la equidad, el reconocimiento y la redistribución de recursos, y la compensación y reparación integral (Fisch, 2015:22-29).

La educación para la paz -en este marco- se traduce en tres dimensiones: contenidos acerca de las paces (temas curriculares), pedagogías pacíficas (metodologías y técnicas pacíficas de formación), epistemologías dialógicas o diálogo de saberes y, finalmente, la garantía del derecho fundamental a la educación (acceso, permanencia y terminación). A través de las tres, se camina hacia la promoción de valores, la eliminación de los prejuicios y estigmas, la promoción de relaciones basadas en la solidaridad y la cooperación, y el análisis de mecanismos no violentos para la resolución de conflictos.

Como dice Edna García, agente educadora del hogar infantil del ICBF en Pizarro, la educación sirve a la paz cuando se transmiten los valores fundamentales de la sociedad, que son el sentido de lo comunitario, la solidaridad y el respeto, ya que, en la unidad de las comunidades y su organización, ha estado la capacidad de oponerse a los actores armados, en solucionar necesidades básicas de su territorio (en compañía de la Alcaldía) y vivir

tranquilamente. A ello, complementó Héctor Ibargüen que, eso está atado a la justicia social, a las posibilidades de empleo y al cese de violencia directa por parte de los actores armados. Porque, como resalta doña Rosa Emilia, los campesinos que han sufrido directamente el conflicto votaron Sí al plebiscito, mientras que, en las ciudades, donde el conflicto no les llega, los colombianos votaron por el No (Conv. Pers. 16, 1 nov. 2016).

En esta última conversación se puede evidenciar la complejidad de la situación: justicia social, que implica la eliminación de las formas simbólicas y estructurales de discriminación histórica, en tanto que las posibilidades de empleo que refieren a los conocimientos funcionales al mercado, a la producción y a la subsistencia material y el cese a la violencia directa, que implican negociaciones políticas de alto nivel y también acciones de resistencia pacífica, junto a formas alternativas a la violencia para afrontar las situaciones de conflicto y el no involucramiento en acciones delictivas asociadas al narcotráfico (elemento articulado con la falta de oportunidades laborales y la lógica del dinero fácil).

La educación, de esta manera, es pensada como una herramienta de paz y para la paz, desde todos los ámbitos y las propuestas de las comunidades negras y los pueblos indígenas apuntan a la transformación de diversos puntos que encuentran lugar en el diagrama previamente presentado.

La profesora Yannira Peña Asprilla (2016) de la Institución Educativa Normal Superior Nuestra Señora de las Mercedes, del municipio de Istmina busca a través de su clase aportar a la calidad educativa, mejorando el desempeño de sus estudiantes en las pruebas saber y así poder garantizar el acceso a la universidad y otras instituciones de educación superior que permitan elevar la calidad de vida y las oportunidades de sus estudiantes. Esta es una iniciativa que busca transformar esas condiciones materiales de existencia (*paz social-estructural*). Esta iniciativa no busca desestabilizar las nociones occidentales de “calidad educativa” y sus mediciones por medio de las pruebas estatales, sin embargo busca bienestar material.

La Asorewa, por medio del Proyecto Educativo Comunitario Territorial Indígena – Pensamientos Unidos-Pecti-Pu (2010), al igual que la Fedeorewa, con su Proyecto Educativo Comunitario “José Melanio Tunay” (2015), transmiten la apuesta de construcción de paz

pensada desde la armonía con el medio ambiente (*Paz con la naturaleza*) y con la diversidad cultural (*Paz cultural*), apuntando al fortalecimiento de la unidad, el territorio, la cultura y la autonomía de los pueblos indígenas para alcanzar la dignidad humana y el respeto mutuo, y el sistema educativo es concebido como el espacio abierto a otras formas de pensar, de ser y de vivir (*Paz interior*).

La Fedeorewa, además, concibe la escuela y, en general, el modelo educativo propio como “una herramienta para solidificar los entornos protectores de NNJA” (Ibíd.:13), lo cual hace sentido en un contexto como el chocono, tan golpeado por la violencia del conflicto armado y el narcotráfico y el riesgo de reclutamiento forzado (*paz directa* como prevención a la vinculación armada). El Consejo Comunitario Los Riscuales igualmente ubica la educación en el contexto del conflicto armado, y disputas por la tierra y el narcotráfico, proponiendo alternativas desde la *paz social* y la *paz estructural*: “La educación debe ofrecer alternativas económicas, análisis de contexto socio-político y herramientas para defender a los habitantes y al territorio y proponer y hacer frente a estas problemáticas” (Riscuales, 2010:93)

Ascoba (2013) dentro de su núcleo de *Cosmovisión y Espiritualidad*, contempla como objetivo la “complementariedad recíproca, equilibrio con la madre tierra, sentido de trascendencia, capacidad para el silencio, pensamiento crítico, respeto por la diversidad y por la vida, espíritu celebrativo, constructor de paz, intercomunicación con las culturas y sus saberes” (2013: 35). Llama a modificar las relaciones entre grupos humanos, al igual que entre ellos y la naturaleza en el marco de la vida digna y autónoma de los pueblos (*Paz ambiental – Paz cultural – Paz Interior*).

Dentro del *Thait Kier* de los indígenas wounaan, aglutinados en Woundeko, se plantea un eje de formación en derechos humanos y derechos culturales, en el que se busca formar a los NNJA como gestores de sus propios derechos (*Paz interior*), así como educar en conciliación y resolución pacífica de conflictos (*Paz directa*) (Woundeko, 2013:74), de la misma manera en que el Crich (2014) plantea la necesidad en educar en “habilidades comunicativas de resolución de problemas y de procesamiento de conflictos” (2014: 25).



Fuente: (Palacios, 2016)

De igual manera, Victoria Palacios Cuesta (2016), profesora de la Institución Educativa Samurindó, construyó su práctica de aula en torno a la investigación como una estrategia para generar actividades grupales, de cooperación, solidaridad y reciprocidad y así promover la convivencia en las/los estudiantes de los grados sexto y séptimo, disminuyendo los eventos de matoneo y deserción escolar de su institución.

En el PEC-W-Dichaardi de Unión Balsalito (2016), los Wounaan mencionan que, por medio de la educación, se debe formar y desarrollar en los valores del “respeto a la vida, derechos humanos, paz, sana convivencia, solidaridad, igualdad, libertad, respeto a las ideas del otro, el ser justo y autoestima de su identidad cultural” (2016: 39) (*Paz cultural*).

Una estrategia para fomentar los dispositivos pacíficos de resolución de conflictos ha sido conformar el “Cabildo Escolar”, que enseña el sistema de organización social tradicional del resguardo y su papel como mediador de conflictos y rector del orden y armonía. Esta estrategia, además de fortalecer esos principios, también refuerza la identidad cultural indígena (Crich, 2014:44 y Unión Wounaan, 2016:52).

En lo respectivo a la *paz estructural*, la principal propuesta apunta a eliminar la desigualdad y los prejuicios raciales<sup>25</sup> (“racismo”, “discriminación racial”) (Congreso Gunadule, 2014:80, Crich, 2014:40, Ascoba, 2013:236); sin embargo, no se evidencia una reflexión crítica acerca de las prácticas y discursos racistas *internos* entre indígenas y afros. Además, se expresa la necesidad de transformar las “condiciones objetivas de vida” y alcanzar “niveles de justicia social” (Riscales, 2010:72), a través de “disminuir las brechas de acceso a la

---

<sup>25</sup> En la medida en que los prejuicios raciales se enmarcan en una mentalidad racista, dentro del ejercicio de violencia estructural se pueden entender desde los postulados de Johan Galtung como un ejercicio de “penetración” entendido como “el condicionamiento de la mente desde arriba” (2003b:136). De esta manera, la construcción de una matriz jerárquica de relacionamiento entre las personas impone a su vez una manera de leer a los diferentes sujetos y consolidar unos juicios de valor en su interacción.

educación, incrementando la matrícula, elevando el desempeño y la calidad educativa” a la par de potenciar la pertinencia cultural de la misma (Adaeb, 2014:50).

Adaeb (2014) resalta el desafío que implica pensar la educación con pertinencia cultural, en “sociedades múltiples de la diversidad”, exhortando una revisión de las políticas educativas nacionales y que éstas propendan por el desarrollo para todos desde una visión intercultural (2014: 50).

En el ámbito de la *paz epistemológica* hay una intención de articular los saberes tradicionales indígenas y afro con el conocimiento occidental, apuntando a una construcción de un modelo que reconozca las riquezas que contiene la diversidad cultural y cuyo objetivo sea el enriquecimiento cultural y el mejoramiento de la calidad de vida. Además, como mecanismo para obtener “capacidades de resolución de conflictos internos y culturales frente al conocimiento occidental” (Unión Wounaan, 2016:17).

Dentro de este último ámbito, no sólo los saberes entran a ser fundamentales, sino los espacios y personas que integran la experiencia de formación. Con preocupación, don Arnulfo señala que los jóvenes “con el tiempo no van a aprender más nada, porque ya no pueden trabajar” (Conv. Pers. 6, 1 nov. 2016), debido a que los conocimientos se obtienen y se apropian mediante las labores cotidianas, durante la experiencia, no alejados de una realidad material concreta que hace sentido con la vida en comunidad.

En la partería, aprender a voltear un bebé, a “destramar” (sacarle el frío a la mujer, que dificulta el parto) y cortar el ombligo, se aprendía haciéndolo, cuenta la señora Carmelina Asprilla, partera y madre comunitaria de un hogar del ICBF en Manungará, ya que antes no existían carreteras y había mucha dificultad para salir de los pueblos, por el río, hasta llegar a un hospital para tener hijos/hijas. Así que, las mujeres aprendían a “sacar hijos” que “por muy cabezón que viniera, ahorcados o de pie, nosotras los desenrollábamos (...) nunca un muchachito me falleció” señala con tranquilidad (Conv. Pers. 17, 20 oct. 2016).

Johana Hinestroza Asprilla, hija de doña Carmelina, está encargada ahora del hogar del ICBF ya que su madre está muy mayor para hacerlo sola. Ella recuerda que aprendió a cocinar mirando a su madre, cocinando junto a ella, mientras, de manera modesta, nombra alrededor de diez platos típicos chocoanos (Ibíd.).

La construcción del conocimiento, en la práctica, se articula más allá del aula y de la “comunidad educativa” (padres/madres de familia, estudiantes y profesores/as), y se amplía hacia la comunidad en general; sin embargo, con énfasis en los abuelos/as, mayores y padres/madres o familia extensa. Desde esta perspectiva, la *paz epistemológica* implica el respeto hacia los ancestros, que son los maestros y, en gran medida, retorna las responsabilidades de formación del sujeto a la comunidad, como cuerpo.



Fuente: (Mayo, 2016)

De igual manera, la naturaleza es otro espacio educativo fundamental: el río en el que aprenden a nadar, a pescar, a *palanquear*, a *achicar*; la huerta en donde siembran las plantas medicinales, el plátano, el arroz y otros productos para su subsistencia y comercialización; la montaña y la selva donde están los animales para comer, la madera para la vivienda, el transporte y las artesanías, y muchos más entes de la naturaleza que conforman la vida en sociedad.

El diseño de la clase por fuera de las instalaciones físicas del colegio es una de las iniciativas de la maestra Heidy Sadirley Mayo de la Institución Educativa San José de Viro Viro, en el municipio de Río Iró. Su proyecto articula ciencias naturales, educación artística y el proyecto ambiental, utilizando como aula las parcelas, los patios caseros y los alrededores del río, reflexionando sobre problemáticas del contexto, como la minería y el manejo de desechos.

Estas propuestas buscan, de esa manera, hacer que los conocimientos tradicionales, las prácticas ancestrales, los lugares de conocimiento, los maestros sabios y el trabajo formativo se vayan tejiendo con el esquema que impone el Gobierno Nacional, resistiendo desde estos elementos, a la eliminación de su cultura y garantizando su pervivencia.

De acuerdo con la historia de conflicto armado sufrido por las poblaciones chocoanas, es necesario considerar, dentro de la educación, el acompañamiento psicosocial y la reconstrucción de la confianza al interior de la comunidad. Contaba el padre Napoleón (Conv. Pers. 3, 23 oct. 2016) que, la llegada de los grupos armados a las comunidades generó una ruptura en el sentido comunitario y de solidaridad, debido a que en el Chocó siempre ha

habido una “gran acogida y apertura al foráneo” lo que produjo que, tras el arribo de los primeros actores armados, se creara entre ellos “relaciones de amistad y de prestación de servicios”, lo cual sucedió de manera idéntica con los demás grupos armados, por lo que la comunidad fue tildada de colaboradora de un lado o del otro, convirtiéndose la hospitalidad en un arma de doble filo. Por esta razón, se ha ido generando desconfianza y fragmentación de las relaciones entre la comunidad. Es por esto que la construcción de proyectos educativos que busquen el restablecimiento de las relaciones comunitarias basadas en la cooperación y la confianza, constituye acciones que caminan a la construcción de *paz cultural*.

Sin demeritar lo valioso de estas iniciativas, no existe un proyecto que integre saberes indígenas con afros al momento de formar para la paz. A pesar de que los proyectos educativos y las apuestas de aula enuncian la interculturalidad, la diversidad cultural y el diálogo como elementos claves para la construcción de una sociedad más incluyente, menos discriminatoria y más enriquecida culturalmente, ninguna de las propuestas hasta el momento materializa dicha aspiración en estrategias pedagógicas, didácticas y epistemológicas.

Frente a ello, es necesario resaltar que, existe el riesgo de que se nombren propuestas como interculturales, y a la par, impedir los espacios de diálogo de saberes. Este es el caso de la experiencia de aula en la Institución Educativa Luis López de Mesa, ubicada en el municipio de Bahía Solano. En este municipio de la subregión de la costa Pacífica del Chocó, confluyen mestizos, indígenas y afros, como en prácticamente todo el territorio chocoano. De acuerdo con el mandato gubernamental, se implementó en dicha institución la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA; sin embargo, este proceso generó inconformidades “al haber personas que no se consideraban afrodescendientes, debido a la influencia masiva de personas del interior del país” (Acevedo, 2016).

Frente a esta problemática, se adoptó la estrategia de la creación de la “Noche Afrocolombiana”, que tenía como objetivo proponer espacios y actividades que exaltarán los “valores culturales de las comunidades negras del Pacífico colombiano” y así “rescatar la identidad cultural” expresada en los platos típicos, los peinados, los alabaos-chigualos-arrullos, las danzas, las canciones, los dramatizados y recitados. A pesar de ser un claro ejemplo de una acción de fortalecimiento endógeno, la maestra ponente en este caso señala que: “con la realización de la Noche Afrocolombiana se promueven y se visibilizan espacios

de formación intercultural a partir de la enseñanza y aprendizaje de los saberes ancestrales y la cosmovisión afrocolombiana” (Ibíd.). En este punto, el uso del concepto de interculturalidad juega el papel ambiguo, como Rojas (2011) advierte, al señalar que

aquellos que sostienen que la interculturalidad es un proyecto político y epistémico alternativo nacido en las organizaciones sociales, son, en el mejor de los casos, ingenuos: desconocen la complejidad de los procesos en que se inserta la experiencia contemporánea del multiculturalismo (2011: 194).

El proyecto mencionado contó con el apoyo del Ministerio de Cultura, es decir, tendría otras influencias y connotaciones y ello cuestionaría igualmente el espacio discursivo en el que se mueve esa noción de “interculturalidad” y sus implicaciones sobre las relaciones jerárquicas, herencia de la matriz colonial, y en vez de caminar hacia la construcción de una *paz epistemológica*, *paz cultural* y *paz estructural*, se van invisibilizando cada vez más las diferencias y se van legitimando las acciones de fortalecimiento endógeno imposibilitando el encuentro de enriquecimiento mutuo.

El Foro Interétnico Solidaridad Chocó-FISCH, es reconocido a nivel local, nacional e internacional<sup>26</sup> como una plataforma que articula organizaciones de muy diversa índole: organizaciones de indígenas, sociales<sup>27</sup>, de víctimas<sup>28</sup>, de jóvenes, al igual que Consejos Comunitarios de las cinco subregiones del Chocó (San Juan, Costa Pacífica, Alto-Medio Atrato, Bajo Atrato-Darién y Baudó) (Anexo 19).

Esta plataforma, junto con la construcción de la Agenda Regional e Interétnica de Paz para el Chocó, se postulan así como la concreción de los proyectos sobre paz que tienen todos estos amplios y diversos sectores, sin embargo, en su lectura y durante la experiencia de campo se pudo evidenciar la ausencia parcial de la visión indígena, del interlocutor indígena frente a un “yo” negro (mujer negra, joven negro, víctima negra). Este elemento es resaltado

---

<sup>26</sup> Ganador de la V edición del Premio Nacional a la Defensa de los Derechos Humanos en Colombia en la categoría “Experiencia o Proceso Colectivo Base Social” 2016. [www.premiodefensorescolombia.org](http://www.premiodefensorescolombia.org)

<sup>27</sup> Estas organizaciones se autodenominan “organizaciones sociales”. Durante el trabajo de campo se observó que existía un desacuerdo en cuanto a esta denominación argumentando que “técnicamente todas son ‘sociales’”, frente a lo cual se resaltó ese como su elemento denominador (Diario de Campo JP, 23 ene. 2016).

<sup>28</sup> Surgió en campo una tensión acerca de quién es víctima y quién no, que derivaba en considerar que su organización era ‘de víctimas’. Se argumentó que ‘todos éramos víctimas’, frase a la cual reaccionaron dos miembros de las ‘organizaciones de víctimas’ señalando que no era así, porque no se podía igualar las condiciones de victimización directa que ellos habían vivido (Ibíd.).

porque el carácter de “interétnico” del Fisch se convierte en una estrategia política de enunciación y movilización en dos vías.

Por un lado, las organizaciones indígenas tienen el apoyo político de esta plataforma para movilizar a través del Fisch algunos puntos de sus reivindicaciones y todo triunfo de la plataforma es reconocido como propio. Por otro lado, el Fisch gana reconocimiento y poder de negociación al poder hablar en nombre de “todos”, su legitimidad como “interétnico” reside en la “afiliación” de las organizaciones indígenas a él. Sin embargo, ello no implica que el Fisch en su interior transforme las relaciones jerárquicas entre indígenas y comunidades negras en el Chocó.

La mayoría numérica en el departamento y la hegemonía de las comunidades negras en cargos de poder público se replican al interior del Fisch, expresado en múltiples formas. Dentro del equipo de trabajo del Fisch no hay indígenas y el equipo afro que lo conforma no tiene una comprensión y conocimiento profundo de las cosmovisiones, prácticas y proyectos indígenas presentes en el territorio chocoano alrededor de las tres principales comunidades: Embera, Wounaan y Tule (además de las múltiples subdivisiones entre ellos, por ejemplo entre los Embera Dóbida y los Embera Chamí).

En materia de proyectos, foros y conversatorios, no se ve una acción balanceada por parte de Fisch hacia las comunidades indígenas que permitan su activa participación, interpelación y construcción colectiva.

Este elemento es central en el momento de situarse en la construcción de paz ya que en la medida en la que las plataformas y organizaciones entran a la lógica discursiva instrumental de la interculturalidad, es decir a la postura de Rojas (2011) como *tecnología de gobierno*, se alejan de la posibilidad reflexiva y crítica necesaria para caminar hacia la desestabilización de las relaciones de poder impuestas a indígenas, afrodescendientes y mestizos.



“Navegando por la paz”

*Jornada Atratiando por la vida y el territorio* de la Cocomacia

Río Atrato, 26 de septiembre 2016

Fotografía de: Juana Potes

## CONCLUSIONES

De acuerdo con Tuvilla (2004), “si la educación es un instrumento valioso para la transformación humanizadora de la sociedad, no es precisamente porque permite la adquisición de conocimientos disciplinares, sino sobre todo porque auspicia formas de relacionarse unos con otros”. Sin embargo, como se ha argumentado a lo largo de este trabajo, la determinación de los “conocimientos disciplinares”, está estrechamente atada a una forma de ver el mundo y de relacionarse con él y con la imposición de parámetros de validez, en los que se está eliminando la diversidad de conocimientos y epistemes. La “transformación humanizadora de la sociedad” también implica el reconocimiento de la humanidad de estos “otros”, junto con la validez de sus conocimientos, creencias y ciencias.

Frente a este llamado a la transformación del sistema educativo general, las comunidades indígenas y afros del Chocó están en proceso de construir unas propuestas de interculturalidad que están relacionadas con la construcción de una *paz cultural*, de respeto por la diferencia y a la vez de garantías de igualdad y equidad social, que les permita llevar a cabo una vida en condiciones de dignidad y armonía, no sólo entre los seres humanos, sino también con los ancestros y con la naturaleza.

El departamento del Chocó, las poblaciones indígenas y negras han sufrido y siguen sufriendo hoy en día una multiplicidad de violencias que se articulan y perpetúan, replicando la matriz colonial que fue impuesta desde el mundo europeo tras la invasión al continente americano. Las resistencias de estas poblaciones a dichas violencias, desde el ámbito de la educación, han propendido por la recuperación de la autonomía y libre determinación, reivindicando sus herencias culturales étnicas y raciales. Sin embargo, la construcción de un discurso reivindicativo a partir de esas características, responde igualmente a la matriz en la cual esas diferencias han sido resaltadas como significantes y denotativas de posición social dentro del triángulo de las “razas”, es decir, requieren tomar distancia crítica de sus propios discursos, para superar otras formas de discriminación aún vigentes en el seno de las propias comunidades étnicas.

A pesar de ello, las acciones de resistencia ante un mundo que busca homogeneizar a la población mundial bajo los principios del capitalismo, son referentes de una diversidad

cultural viva, actuante y en oposición a sepultar lo que estas personas son, sus identidades desde la diferencia.

De esta manera, la educación (oficial, comunitaria, campesina, popular y demás proyectos formativos) es ubicada como una de las piezas claves para la transmisión de los valores culturales propios, como espacio para el encuentro y el diálogo con otros sujetos y sus historias, y como lugar para la resistencia.

La etnoeducación y la educación propia, en este marco, se convirtieron en la posibilidad de revitalizar las trayectorias históricas de los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes para alcanzar esa reconfiguración del sistema educativo, arrebatándolo de las manos de la Iglesia Católica y del Estado-nación.

Sin embargo, estos caminos de lucha se han desarrollado sin dialogar unos con otros y han permanecido aislados. A manera de *guetos* y, a pesar de compartir territorios y costumbres, los indígenas y las comunidades negras hasta el momento, han realizado sus luchas de forma separada, sin tejer suficientes y sólidos puentes epistemológicos, lingüísticos, didácticos y pedagógicos.

Ello responde al hecho de que las políticas y discursos multiculturales han cimentado en nuestra sociedad la ilusión de vivir en una sociedad de “igualdad dentro de la diversidad”, que ha llevado a la invisibilización de las violencias que permanecen en ella. La interculturalidad, desde la postura de Catherine Walsh (2005), se plantea entonces como un proyecto político y epistemológico de transformación social, a través del cual se logre “desbordar” o desestabilizar esa matriz colonia; sin embargo, en el departamento del Chocó, hoy en día, no se ha logrado trascender la lógica multiculturalista hacia una intercultural desde esta perspectiva crítica.

Por supuesto, esto no exime que existan esfuerzos para la construcción de una apuesta intercultural, como la que se propone desde los Consejos Comunitarios o los Cabildos, aunque persisten incógnitas y tensiones sobre cómo hacerlo, cómo materializarlo, cómo cambiar la malla curricular, cómo intervenir los textos escolares y las herramientas didácticas, cómo formar a maestros y maestras para alcanzar realmente esa transformación.

Las experiencias de aula presentes hoy en día en el Chocó, los proyectos y los Planes de Vida y Planes de Etnodesarrollo están cuestionando la educación impartida por el Estado-nación y la Iglesia Católica (y otras iglesias) y existe la convicción de cambiar el modelo imperante y de recuperarlo. Y, de esta convicción, surge también la esperanza para la construcción de la paz. El camino para construir un proyecto intercultural, de acuerdo con la acepción de Walsh, está aún en proceso.

Como resalta el padre José Óscar, la etnoeducación y la educación propia como pasos para alcanzar la interculturalidad, son fundamentales. Para la construcción de un diálogo legítimo, primero tiene que haber dos o más entes o sujetos colectivos apropiados de sus identidades. Sin embargo, resalta también que no es posible quedarse en ese punto; es necesario trascender hacia la interculturalidad, hacia el diálogo en términos de respeto, solidaridad y cooperación, tanto a nivel departamental, como a nivel nacional, porque -de lo contrario- no se generará mayor transformación de las prácticas discriminatorias y excluyentes y una vivencia de lo nacional-real en el que la diversidad (o mejor, la diferencia) cultural, sea pensada como una riqueza y no como una amenaza (Conv. Pers. 14, 26 oct. 2016).

Dentro de las conclusiones del *Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural 2016*, los maestros/as manifestaron la necesidad de articular estos procesos desde las directivas de las Instituciones Educativas, junto con la capacitación del profesorado. Es claro que la interculturalidad es una noción reciente en el departamento del Chocó y no hay unas líneas claras hacia dónde dirigirse y a pesar de las iniciativas de los maestros/as, no ha habido en el Chocó suficiente reflexión, investigación y acción crítica sobre cómo practicar la interculturalidad en el ámbito educativo.

El presente trabajo no tenía la pretensión de hacer el exhaustivo análisis de la multiplicidad de iniciativas de construcción de paz y de interculturalidad en el departamento del Chocó, sin embargo sí presenta las potencialidades y riesgos existentes en las apuestas que en materia de educación propia y etnoeducación vienen construyendo arduamente las comunidades negras e indígenas en el camino de resistir la imposición del modelo educativo occidental.

El proceso de visibilización de las iniciativas que están en marcha, al igual que su reflexión crítica permite resaltar aquello que, con el paso del tiempo, se va convirtiendo en la

naturalidad el uso retórico la interculturalidad –multiculturalismo con otro nombre– y trazar nuevos horizontes, espacios para establecer un real diálogo de saberes acercándose lo que más sea posible a la paz epistemológica que dinamice a su vez otras formas de paz.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, Emma.** (2016). Noche afrocolombiana. [Presentación]. En Secretaría de Educación Departamental del Chocó-SEDChocó *Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural* (9 al 11 nov. 2016). Quibdó, Chocó.
- Adaeb- Asociación de Autoridades Embera Dóbida del Bajo Atrato.** (2014). *Proyecto Educativo Comunitario Territorial Propio e Intercultural de los Pueblos Embera Dóbida del Chocó - PECTEPI*. Bajo Baudó: Adaeb.
- Ascoba-Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones del Bajo Atrato.** (2011). *Plan de Etnodesarrollo para las comunidades negras y mestizas del Bajo Atrato*. Riosucio: Ascoba.
- Ascoba-Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones del Bajo Atrato.** (2013). *Proyecto Educativo Intercultural del Bajo Atrato: Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador “Champalanca Pedagógica”*. Riosucio: Ascoba, MEN. ISBN 978-958-57809-2-7.
- Asocasan-Consejo Comunitario Mayor del Alto San Juan.** (2013). *Plan de Etnodesarrollo del Consejo Comunitario Mayor del Alto San Juan: “Avanzando con autonomía e identidad colectiva”*. Tadó: Asocasan.
- Asorewa- Asociación de Cabildos Indígenas Embera Chamí, Katío, Dule y Wounaan del departamento del Chocó.** (2010). *Proyecto Educativo Cultural Territorial Indígena – Pensamientos Unidos: Para el fortalecimiento de la pertenencia y el desarrollo cultural y territorial indígena – PECTI-PU*. Chocó: Asorewa.
- Benei, Véronique.** (2008). Nacionalizando a los niños: escolarización, género y lengua en la India contemporánea. En Peter Wade, et al. *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Pp. 431-457. Bogotá: Universidad del Valle, Universidad del Estado de Río de Janeiro y Universidad Nacional de Colombia.
- Cáisamo, Guzmán.** (2011). *Kirincia bio o kuitá, Pensar bien el camino de la sabiduría*. (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Medellín.

- Cáisamo, Guzmán.** (9 nov. 2016). Emberara Amba Odaya Dayi Oda Wawara Jaradeida Kirincha Biada: los pueblos indígenas de Antioquia caminamos hacia el Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP. [Conferencia]. En Secretaría de Educación Departamental del Chocó-SEDChocó *Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural* (9 al 11 nov. 2016). Quibdó, Chocó.
- Cárdenas, Yenny.** (2016). Lecto-escritura a partir de nuestros sabores. [Presentación]. En Secretaría de Educación Departamental del Chocó-SEDChocó *Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural* (9 al 11 nov. 2016). Quibdó, Chocó.
- CNMH-Centro Nacional de Memoria Histórica.** (2014). Región Caribe, Antioquia y Chocó. Nuevos escenarios de conflicto armado y violencia: Panorama posacuerdos con AUC. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica-Dirección de Acuerdos de la Verdad. Imprenta Procesos Digitales.
- Chaux, Enrique.** (2012). Contribución de la educación a la construcción de paz: retos y avances. En Rettberg, Angelika (Comp.). *Construcción de paz en Colombia*. Pp. 493-509. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cocoillo-Consejo Comunitario Integral de Lloró.** (2015). *Plan de Etnodesarrollo del Consejo Comunitario Integral de Lloró 2016-2036*. Lloró: Cocoillo, AcDiVoca, Usaid.
- Cocomacia-Consejo Comunitario Mayor de la ACIA.** (2005). *Plan de Etnodesarrollo de las Comunidades Negras del Medio Atrato*. Quibdó: Cocomacia
- Cocomimsa-Consejo Comunitario Mayor de Istmina y Medio San Juan.** (2015). *Plan de Etnodesarrollo 2016-2019*. Chocó: Cocomimsa.
- Cocomopoca-Consejo Comunitario Mayor de la Organización Popular Campesina del Alto Atrato.** (2011). *Plan de Etnodesarrollo: 2012-2015 “Para garantizar la existencia física, espiritual, étnico-cultural de l@s afroaltoatrateñ@s”*. Atrato: Cocomopoca.

- Colectivos juveniles del Chocó.** (2013). *Agenda Interétnica Regional de Paz*. Chocó: Pensamiento y Acción Social-PAS, Diócesis de Quibdó, Programa Suippcol, Foro Interétnico Solidaridad Chocó-Fisch.
- Congreso de la República de Colombia.** (31 de agosto de 1993). Ley 70 de 1993 por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Bogotá: Congreso de la República.
- Congreso de la República de Colombia.** (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá: Congreso de la República.
- Congreso Gunadule de Arquía.** (2014). Proyecto Educativo Comunitario del Centro Educativo Indígena Cuna Yala. Ungía: Congreso Gunadule de Arquía.
- Contcepi – Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas.** (2012). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP*. Bogotá: ONIC, AICO, OPIAC, CIT.
- Correa, Juan.** (2011). Poblamiento en la provincia de Antioquia (Nueva Granada) en los siglos XVI y XVII. En *Revista Letras Históricas 4*, enero-junio. Pp. 15-41. Disponible en:  
[https://www.researchgate.net/profile/Juan\\_Correa6/publication/285407566\\_Poblamiento\\_en\\_la\\_provincia\\_de\\_Antioquia\\_Nueva\\_Granada\\_en\\_los\\_siglos\\_XVI\\_y\\_XVIII/links/565df8e208ae1ef929839939.pdf?inViewer=0&pdfJsDownload=0&origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Juan_Correa6/publication/285407566_Poblamiento_en_la_provincia_de_Antioquia_Nueva_Granada_en_los_siglos_XVI_y_XVIII/links/565df8e208ae1ef929839939.pdf?inViewer=0&pdfJsDownload=0&origin=publication_detail).
- Cortez, Néstor.** (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: La educación como lugar antropológico* (primera ed.). Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA.
- Crich-Consejo Regional Indígena del Chocó.** (2014). *Proyecto Educativo Comunitario Embera Intercultural – PECEI*. Quibdó: Crich.
- Cunin, Elizabeth.** (2003). *Identidades a flor de piel. Lo “negro” entre apariencias y pertenencias: mestizaje y categorías raciales en Cartagena, Colombia*. Bogotá: IFEA-ICANH-UNIANDES-Observatorio del Caribe Colombiano.

**DANE-Departamento Administrativo Nacional de Estadística.** (2005). Censo general. Bogotá: DANE.

**DANE-Departamento Administrativo Nacional de Estadística.** (18 de mayo de 2016). Pobreza monetaria a 2015: Chocó. Bogotá: DANE y Presidencia de la República de Colombia. Disponible en: [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\\_vida/pobreza/2015/Choco\\_Pobreza\\_2015.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2015/Choco_Pobreza_2015.pdf)

**De la Cuesta, Julia.** (2016). Alabaos de mi región. [Presentación]. En Secretaría de Educación Departamental del Chocó-SEDChocó *Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural* (9 al 11 nov. 2016). Quibdó, Chocó.

**Defensoría del Pueblo.** (2016). Informe sobre la situación humanitaria de la región pacífica colombiana – subregión Chocó. En Defensoría del Pueblo *Problemática Humanitaria en la Región Pacífica Colombiana* [Anexo CD].

**Díaz, Rafael.** (2003). Matrices coloniales y diásporas africanas: hacia una investigación de las culturas negra y mulata en la Nueva Granada. En *Revista Memoria y Sociedad* 7(15). Pp. 219-228. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

**Domingodó-Consejo Comunitario Local de Domingodó.** (2011). *Plan de Etnodesarrollo de las Comunidades Negras de la cuenca del río Domingodó, Chocó*. Domingodó: Ascoba, CCL de Domingodó, Fundación Panamericana para el Desarrollo-FUPAD.

**Dressendörfer, Peter.** (S.F.). Hacia una reconstrucción del papel del clero en la “conquista espiritual” de América. En Dressendörfer, P. (S.F.). *El clero y la “Conquista espiritual”*. Pp. 23-38. [En línea] Disponible en: [http://www.degruyter.com/dg/viewarticle.fullcontentlink:pdfeventlink/\\$002fjbla.1985.22.issue-1\\$002fjbla.1985.22.1.23\\$002fjbla.1985.22.1.23.pdf?t:ac=j\\$002fjbla.1985.22.issue-1\\$002fjbla.1985.22.1.23\\$002fjbla.1985.22.1.23.xml](http://www.degruyter.com/dg/viewarticle.fullcontentlink:pdfeventlink/$002fjbla.1985.22.issue-1$002fjbla.1985.22.1.23$002fjbla.1985.22.1.23.pdf?t:ac=j$002fjbla.1985.22.issue-1$002fjbla.1985.22.1.23$002fjbla.1985.22.1.23.xml)

**El Cedro-Consejo Comunitario Local de El Cedro.** (2011). *Plan Local de Etnodesarrollo del Consejo Comunitario Local de El Cedro, Bahía Solano*. Bahía Solano: Consejo

Comunitario General de la Costa Pacífica del norte del Chocó “Los Delfines”, REM Internacional, Corporación Cetec.

**Elder, Charles y Cobb, Roger.** (1993). Formación de la Agenda. En Aguilar, Luis F. *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Pp. 77-104. México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.

**Escalante, Aquiles.** (2005). Palenques en Colombia. En *Revista del Celsa* 7, pp. 385-390. Polonia: Uniwersytet Warszawski. [En línea]. Disponible en: <http://www.resalyc.org/articulo.oa?id=243320976022>. ISSN 1641-4713.

**Escobar, Arturo.** (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes*. Carolina del Norte: Enviñón Editores.

**Evans-Pritchard, E. E.** (1977 [1940]). *Los Nuer*. Barcelona: Anagrama.

**Fedeorewa- Federación de Asociación de Cabildos Indígenas del Chocó.** (2015). Proyecto Educativo Comunitario José Melanio Tunay. Quibdó: Fedeorewa.

**Fisas, Vincenç.** (2011). Educar para la paz. En *Quaderns de Construcció de Pau* 20, mayo 2011. Pp. 1-10. Barcelona: Escola de Cultura de Pau.

**Fisch-Foro Interétnico Solidaridad Chocó.** (2002). Acta III Foro Solidaridad Chocó: Por la Vida y la Dignidad de los pueblos Negros e Indígenas. Quibdó: Fisch.

**Fisch-Foro Interétnico Solidaridad Chocó.** (2003). Acta V Foro Solidaridad Chocó: Por la autonomía territorial y el etnodesarrollo de los pueblos negros, indígenas y mestizos. Bojayá: Fisch.

**Fisch-Foro Interétnico Solidaridad Chocó.** (2015). Agenda Regional e Interétnica de Paz para el Chocó. Quibdó: Fisch.

**Foucault, Michel.** (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.

**Friedemann, Nina.** (2000). Huellas de africanía en la diversidad colombiana. En Esperanza Biohó (comp.) *Encuentros de Africanía*. Pp. 36-44. Bogotá: Fundación Cultural Colombia Negra.

- Galtung, Johan.** (2003a). Violencia cultural. En *Documentos de trabajo Gernika Gogoratuz 14*, diciembre 2003. Biskaia: Gernika Gogoratuz. Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratuz.
- Galtung, Johan.** (2003b). *Paz por medios pacíficos: paz y conflictos, desarrollo y civilización*. Gernika: Gernika Gogoratuz.
- García, Néstor.** (1990). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Argentina: Editorial Grijalbo.
- Geertz, Clifford.** (2003 [1973]). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La Interpretación de las culturas*. Pp. 17-40. España: Gedisa S.A.
- Gluckman, Max.** (1958). Análisis de una situación social en Zululandia moderna. En *Rhodes-Livingstone Paper 28*. Pp. 1-27. Manchester: Rhodes-livingstone Institute. Disponible en: [http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/00\\_CCA/Articulos\\_CCA/CCA\\_PD/F/031\\_GLUCKMAN\\_Analisis\\_de\\_una\\_situacion.pdf](http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/00_CCA/Articulos_CCA/CCA_PD/F/031_GLUCKMAN_Analisis_de_una_situacion.pdf)
- Guber, Rosana.** (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Houtart, François.** (2011). El concepto de Sumak Kawsai (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. En *Revista Ecuador Debate 84*. Pp. 57-76. Quito: Centro Andino de Acción Popular. ISSN: 1012-1498. Disponible en: [http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0738/15.\\_El\\_concepto\\_de\\_sumak\\_kawsai.pdf](http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0738/15._El_concepto_de_sumak_kawsai.pdf)
- Los Riscales- Consejo Comunitario General Los Riscales.** (2006). *Plan de Etnodesarrollo: Visión de vida de las comunidades negras del Golfo de Tribugá 2007-2020*. Quibdó: Fundación Swissaid, Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico, Embajada de Holanda y la Organización de Barrios Populares del Chocó – OBAPO.
- Los Riscales- Consejo Comunitario General Los Riscales..** (2010). *Proyecto Educativo e Intercultural afrodescendiente y Embera en Nuquí, Chocó*. Nuquí: Riscales, MEN.

- Losonczy, Anne-Marie.** (2006). *La trama interétnica: ritual, sociedad y figuras de intercambio entre los grupos negros y Emberá del Chocó*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia e Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Lozano, Alba Lila.** (2016). Aprendiendo inglés desde nuestra cultura chocoana. [Presentación]. En Secretaría de Educación Departamental del Chocó-SEDChocó *Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural* (9 al 11 nov. 2016). Quibdó, Chocó.
- Maldonado, Nelson.** (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez & Grosfoguel (Comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Pp. 127-168. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Margalit, Avishai.** (1997). *La sociedad decente*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Mayo, Heidi.** (2016). Formando para el aprovechamiento de los recursos ambientales. [Presentación]. En Secretaría de Educación Departamental del Chocó-SEDChocó *Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural* (9 al 11 nov. 2016). Quibdó, Chocó.
- Meza, Carlos.** (2010). *Tradiciones elaboradas y modernizaciones vividas por pueblo afrochocoanos en la vía al mar*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia – ICANH.
- Ministerio de Educación Nacional – Colombia aprende.** (2005). Postprimaria 9° Ciencias Sociales. Bogotá: MEN, Coordinación Pedagógica y Editorial. [En Línea] Disponible en: [http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-83407\\_archivo.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-83407_archivo.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional.** (2016). La educación en Colombia: revisión de políticas nacionales de educación. París: OCDE, Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf).

- Mojja, Enrique.** (2016). *Danza Wounaan*. [Presentación]. En Secretaría de Educación Departamental del Chocó-SEDChocó *Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural* (9 al 11 nov. 2016). Quibdó, Chocó.
- Mouffe, Chantal.** (1985). Hegemonía, política e ideología. En Julio Labastida Martín del Campo (Ed.) *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina*. Pp. 125-145. México: Siglo XXI Editores.
- Muñoz, Francisco.** (2001). *La Paz Imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.** (2004). Municipios y sub-regiones del Chocó. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- ONIC-Organización Nacional Indígena de Colombia.** (2017). Organizaciones Filiales de la ONIC. [En línea]. Disponible en: [www.onic.org.co/onic](http://www.onic.org.co/onic).
- Palacios, Victoria.** (2016). Construyendo paz en el aula desde la investigación. [Conferencia]. En: Secretaría de Educación Departamental del Chocó-SEDChocó *Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural* (9 al 11 nov. 2016). Quibdó, Chocó.
- Pardo, Mauricio.** (2001). Estado y movimiento negro en el Pacífico colombiano. En Pardo, M (Ed). *Acción colectiva, Estado y etnicidad en el Pacífico colombiano*. Pp. 229-258. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia y Colciencias.
- Peña, Yannira.** (2016). Construyendo oportunidades. [Presentación]. En Secretaría de Educación Departamental del Chocó-SEDChocó *Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural* (9 al 11 nov. 2016). Quibdó, Chocó.
- Pineda C, Roberto.** (1993). Etnocidio: proyectos de resistencia y cambio socio-cultural en el bajo Caquetá-Putumayo. En. Correa, François (Ed.). *Encrucijadas de Colombia amerindia*. Pp. 183-202. Bogotá: ICANH.
- Plazas, Viviana.** (2012). Sobre el arte y la técnica de construir paz: la imaginación moral en la Cocomacia. [Monografía de pregrado]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Price, Richard & Price, Sally.** (2003). *The root of roots: or, how Afro-American Anthropology got its start*. Chicago: Prickly Paradigm Press/ University of Chicago Press.
- Quijano, Aníbal.** (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Pp. 201-246. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO. ISBN 950-9231-51-7.
- Ramírez, María Clemencia.** (2010). La antropología de la política pública. En *Revista Antípoda 19*, ene-jun, pp. 13-17.
- Red Nacional de Información - UARIV.** (1 de diciembre 2016). Registro Único de Víctimas, por departamento Chocó. [En línea]. Disponible en: [rni.unidadvictimas.gov.co/RUV](http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV)
- Rojas, Axel.** (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura: interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. En *Revista Colombiana de Antropología 47(2)*, junio-diciembre, pp. 173-198.
- Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth.** (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca, GEIM, Unicef.
- Romero, Amanda.** (2012). Prácticas discursivas sobre racismo y afrodescendientes: articulaciones entre racismo, colonialidad y Educación Popular en Colombia. [Tesis Doctoral]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos, Boaventura de Sousa.** (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI editores, CLACSO. ISBN: 978-607-03-0056-1.
- Santos, Boaventura de Sousa.** (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce, Extensión Universitaria de la Universidad de la República. ISBN: 978-9974-32-546-3.

- Segato, Rita Laura.** (2007). Raza es signo. En R.L. Segato (2007). *La Nación y sus otros* (pp. 131-150). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Serje, Margarita.** (2010). Introducción: desarrollo y conflicto. En *Desarrollo y conflicto: Territorios, recursos y paisajes en la historia oculta de proyectos y políticas*. Pp. 1-27. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Shore, Cris.** (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. En *Revista Antípoda 19*, ene-jun, pp. 21-49.
- 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*. Bogotá: Springer Consulting SAS.
- Taylor, Charles.** (1998). A política de reconocimiento. En *Multiculturalismo: examinando a política de reconocimiento*. Pp. 45-94. Lisboa: Instituto Piaget.
- Thioub, Ibrahima.** (2001). Regard critique sur les lectures africaines de l’esclavage et de la traite atlantique. [Conferencia]. En IIIème congrès de l’Association des Historiens Africains. Bamako: FISH-Ucad.
- Tuvilla, José.** (2004). Cultura de paz y educación. En Beatriz Molina & Francisco Muñoz (Coord.) *Manual de Paz y Conflictos*. Pp. 387-426. España: Universidad de Granada. ISBN: 84-338-3087-2. Disponible en: [http://wdb.ugr.es/~eirene/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene\\_manual/Cultura\\_de\\_Paz\\_y\\_Educacion.pdf](http://wdb.ugr.es/~eirene/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Cultura_de_Paz_y_Educacion.pdf)
- UARIV-Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.** (2012). Chocó: informe departamental de hechos victimizantes a 2012. Bogotá: UARIV.
- Ulloa, Astrid.** (2004). *La construcción del nativo ecológico: complejidades, paradojas y dilemas de la relación entre los movimientos indígenas y el ambientalismo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

- Unión Wounaan-Cabildo Indígena Wounaan de Unión Balsalito.** (2016). *Proyecto Educativo Comunitario Wounaan: construimos juntos el conocimiento propio – PEC-W-Dichaardi*. Litoral del San Juan: Cabildo Indígena Wounaan de Unión Balsalito.
- Villa, William.** (2001). La sociedad negra del Chocó: identidad y movimientos sociales. En M. Pardo (Ed). *Acción colectiva, Estado y etnicidad en el Pacífico colombiano*. Pp. 207-228. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia y Colciencias.
- Wade, Peter.** (1997). *Gente negra, nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Walsh, Catherine.** (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. En *Revista Signo y Pensamiento* 46 (XXIV), enero-junio. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Walsh, Catherine.** (2008). Interculturalidad, prurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. En *Tabula Rasa* 9, julio-diciembre. Pp. 131-152.
- Woundeko-Consejo de Autoridades del Pueblo Wounaan de Colombia: unidad, territorio, cultura y autonomía.** (2013). *Informe Final Proyecto educativo comunitario del pueblo Wounaan: Thait Khier “Camino a la sabiduría”*. Quibdó: Woundeko.

## CONVERSACIONES PERSONALES

- Conversación personal 1.** (1 nov. 2016). *Héctor Ibargüen*. Pizarro, Chocó.
- Conversación personal 2.** (13 sept. 2016). *Entrevista anónima – Pedagoga de pueblos indígenas y afro en Colombia*. Quibdó, Chocó.
- Conversación personal 3.** (23 oct. 2016). *Padre Napoleón García Anaya*. Quibdó, Chocó.

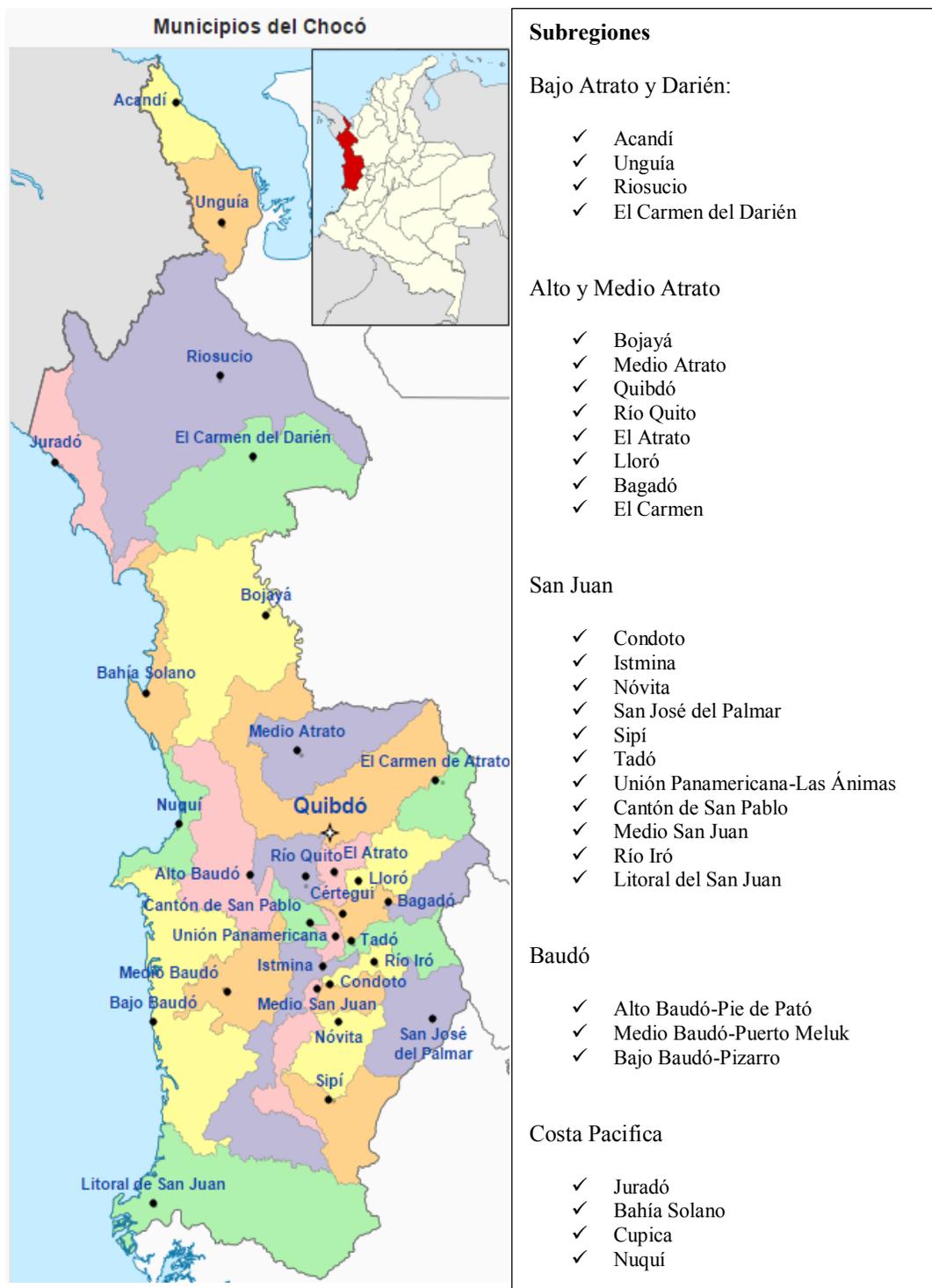
- Conversación personal 4.** (24 oct. 2016). *Parteras y parteros del Alto San Juan* (Manungará, Tadó, Angosturas). Angosturas, Chocó.
- Conversación personal 5.** (22-23 nov. 2016). *Encuentro de abuelos y abuelas sabios del pueblo Embera*. Casimiro-Quibdó, Chocó.
- Conversación personal 6.** (1 nov. 2016). *Don Arnulfo*. Pizarro, Chocó.
- Conversación personal 7.** (24 oct. 2016). *Janeth Terán*. Angosturas, Chocó.
- Conversación personal 8.** (12 oct. 2016). *Manuela Valoyes*. Bebará Villa, Chocó.
- Conversación personal 9.** (1 nov. 2016). *Encuentro con maestros, maestras y gestoras educativas*. Pizarro, Chocó.
- Conversación personal 10.** (12 oct. 2016). *Conversación con estudiantes del ICEMA*. Bebará Villa, Chocó.
- Conversación personal 11.** (13 oct. 2016) *Albeiro*. Bebará Villa, Chocó.
- Conversación personal 12.** (23 oct. 2016). *Emilio Cansari*. Quibdó, Chocó.
- Conversación personal 13.** (12 oct. 2016). *Leonardo*. Bebará Villa, Chocó.
- Conversación personal 14.** (26 oct. 2016). *Padre José Óscar*. Quibdó, Chocó.
- Conversación personal 15.** (13 oct. 2016). *Johana González*. Bebará Villa, Chocó.
- Conversación personal 16.** (1 nov. 2016). *Conversación con campesinos y pobladores de Pizarro*. Pizarro, Chocó.
- Conversación personal 17-** (22 ene. 2017). *Amanda Romero Medina*. Bogotá.

## FILMOGRAFÍA

- Marlens, N.**, et al, (Productores) & Black, C. (Director y Editor). (2010). *Schooling the world: the White man's last burden*. [Documental]. Estados Unidos, India: Lost People Films.

## ANEXOS

### Anexo 1: Mapa del Chocó



Fuente: Wikipedia. Disponible en:

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d8/Colombia\\_Choc%C3%B3\\_location\\_map\\_%28adm\\_colored%29.svg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d8/Colombia_Choc%C3%B3_location_map_%28adm_colored%29.svg)

Subregiones de acuerdo con la división del territorio que hace el Fisch.

**Anexo 2: Prácticas de aula presentadas por maestros y maestras en el Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural 2016**

	<b>Institución Educativa – I.E.</b>	<b>Municipio</b>	<b>Maestro/a</b>	<b>Título de la iniciativa</b>	<b>Objetivo</b>
1	I.E. Luis López de Mesa	Bahía Solano	Emma Acevedo Córdoba	Noche Afrocolombiana	Fortalecer y resaltar los valores ancestrales de las comunidades negras del Pacífico colombiano.
2	I.E. Alcides Fernández	Unguía	Yarley del Carmen Murillo	La enseñanza del inglés a través de rondas y juegos ancestrales	Rescatar la cultura a través de la enseñanza del inglés.
3	I.E. Cesar Conto	Bojayá	Maria Roquelina Palacios	Rescate y uso de las plantas medicinales de la región	Sensibilizar e instruir en el uso de plantas y semillas de la región.
4	I.E. Gerardo Chiripua Valencia	Litoral del San Juan	Enrique Moija Valencia	Danza Wounaan	Aplicación de la danza en diferentes áreas educativas a través del sistema pedagógico Wounaan.
5	I.E. Jesús Antonio Rivas	Rio Iró	Edwin Yair Ruiz Benítez	Rescate de los valores ancestrales utilizando las artes plásticas	Implementación de una educación interétnica y pluricultural en el ambiente escolar.
6	I.E. Técnica Agropecuaria Nuestros Esfuerzos	Riosucio	Sixta Guadalupe Vega	Enseñando el pilón como estrategia pedagógica	Identificar en las distintas combinaciones de palabras la ubicación y los sonidos: an, en, in, on, un.
7	I.E. Bilingüe Andrés Bello	Istmina	Flor Denny Asprilla	Fortalezco y preservo mi cultura afrodescendiente desde la escuela	Fortalecer la cultura de nuestra comunidad afrodescendiente presentes en la oralidad tradicional desde el componente académico.
8	I.E. Samurindó	Atrato	Julia Rosa de la Cuesta	Alabaos de mi región	Rescatar las costumbres ancestrales de la comunidad.
9	I.E. Samurindó	Atrato	Victoria Palacios	Construyendo paz en el aula desde la investigación	Aumentar la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje fomentando la investigación como estrategia para la promoción de la sana convivencia a partir de la interacción y el rescate de la tradición cultural.
10	I.E. San Joaquín	Unión Panamericana	Mileidis Sánchez Rentería	Transversalización de la etnoeducación en el grado 2B	Fortalecer el sentido de pertenencia e identidad étnica en los estudiantes del grado segundo B, de básica primaria, en el marco de la interculturalidad en Colombia, país que se define como multiétnico y pluricultural.
11	I.E. San José de Viro Viro	Rio Iró	Heidy Sadirley Mayo Perea	Formando para el aprovechamiento de los recursos ambientales	Implementar una experiencia de transversalización de la etnoeducación en los contenidos de las áreas de ciencias naturales, educación artística y proyecto ambiental.
12	I.E. Técnico Comercial	Condoto	Ana Necis Mena Rentería	My Grandma's Kitchen (La cocina de mi abuela)	Practicar algunas estructuras gramaticales y el vocabulario de comidas y bebidas en inglés
13	I.E. Agrícola de La Loma	Bojayá	Olimpa Allín Moreno	Rescate de los valores a través de los juegos tradicionales afro	Rescatar los juegos tradicionales de nuestra cultura afro.
14	I.E. Agrícola de La Loma	Bojayá	Maritza del Carmen	Aprovechamiento de los recursos del medio a través de la	Rescatar los recursos tradicionales de nuestro medio de la cultura afro

			Asprilla Quinto	enseñanza-aprendizaje	
15	I.E. Agrícola de La Loma	Bojayá	Rosa Digna Chaverra Mena	Transformando las prácticas de aula	Adoptar estrategias en el aula que permitan la interacción entre los niños y las niñas, y a la vez contribuyan al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
16	I.E. La Unión	Riosucio	Benito Mena Romaña y Carolina Andrea Palacios Salgado	Silabario etnoeducativo y Bingo de Palabras	Facilitar de forma lúdica el proceso lecto-escritor a los estudiantes de grado primero, a través del reconocimiento de letras y sílabas, la composición y descomposición de palabras.
17	I.E. Antonio Ricaurte	Riosucio	Alba Lila Lozano	Aprendiendo inglés desde nuestra cultura	Contribuir con el desarrollo etnoeducativo y humano de los estudiantes y comunidad en general, mediante la incorporación de elementos significativos de nuestra cultura en el currículo escolar, utilizando como metodología la etnoeducación, haciendo una propuesta pedagógica personalizada para el fortalecimiento de la identidad cultural.
18	I.E. Carlos Holguín Mallarino	Nóvita	Yudy Maribeth Perea	Mitos y falsas creencias de la sexualidad	Orientar, reflexionar y analizar los mitos y falsas creencias sobre sexualidad.
19	I.E. Carlos Holguín Mallarino	Nóvita	Yenny Yaneth Rivas López	Rescate de los valores en el aula a través de la oralidad	Rescatar los valores culturales y ancestrales de tradición oral en nuestra comunidad educativa
20	I.E. María Auxiliadora	Condoto	Miguel Hidalgo Caicedo	Extrayendo aceites esenciales de plantas aromáticas del Chocó biodiverso	Llenar vacíos de comprensión, expresión y autorreconocimiento como miembro de una vasta narrativa poética.
21	I.E. Nuestra Señora de los Milagros	Rio Quito	Carlos Iván Valencia Moreno	Valores, principios, deberes y derechos: semillas de paz	Fortalecer y vivenciar el buen uso de los valores, principios, deberes y derechos de los educandos en sus actividades académicas y en su proyecto de vida.
22	I.E. Nuestra Señora de las Mercedes	Istmina	Yannira Peña Asprilla	Construyendo oportunidades	Contribuir con el desempeño académico de los estudiantes afro de la región del San Juan.
23	I.E. Robinson Palacios	Bojayá	Jhon Jairo Escobar Córdoba	Rescatando las prácticas ancestrales de manera fácil y divertida	Conocer las prácticas ancestrales de nuestra región. Dar a conocer a los niños, niñas y jóvenes conocimientos ancestrales y colocar en práctica las costumbres ancestrales como lo son: bailes, cuentos, anécdotas, juegos, gastronomía y cancionero chocoano. Abrir espacios de acercamientos y socialización entre los adultos y jóvenes, de tal forma que se fortalezcan las dinámicas socioculturales y las relaciones interculturales.
24	I.E. Agroambiental y Ecológica Luis Lozano Scipion	Condoto	Jairo Antonio Moreno Parra	Ambientes de aprendizajes con plantas medicinales	Reconocer la importancia que tiene la tradición ancestral a través de las plantas medicinales como identidad cultural.

25	I.E. Técnico Agroambiental	Tadó	Carmen Floriza Agualimpia	Yo también soy afrodescendiente	Sensibilizar a la comunidad educativa a través de actividades lúdicas y académicas que permitan exaltar la cultura de las comunidades afrocolombianas y sus aportes al desarrollo nacional. Conocer antecedentes de nuestra historia, personajes sobresalientes en: la política, religión, artísticas, deportiva, social; de nuestra cultura afrodescendiente.
26	I.E. David Gregorio	Litoral del San Juan	Yenny Cárdenas Mepaquito	Lecto-escritura a partir de nuestros sabores	Recuperar y fortalecer la nutrición alimentaria y producir la lectoescritura a los 261 estudiantes de preescolar a decimo grados en la sede principal, dando la importancia de la comida tradicional como herramienta pedagógica que le permita afianzar la calidad educativa en la institución educativa Wounaan DAVID GREGORIO y en la comunidad Wounaan de Unión Balsalito.
27	I.E. Normal Superior de Quibdó	Quibdó	Juana Cucalón	Por nuestra identidad cultural y la inclusión social, hacemos paz	Establecer espacios culturales en la I.E. donde la comunidad educativa valore y conozca el legado cultural inmaterial y las tradiciones propias afrodescendientes.

Fuente: Formatos para la postulación de experiencias y presentaciones de los y las maestras en el Encuentro.

### Anexo 3. Proyectos educativos de las organizaciones indígenas y los Consejos Comunitarios

Organización Indígena	Proyecto
Adaeb – Asociación de Autoridades Embera Dóbida del Bajo Atrato	PECTEPI – Proyecto Educativo Comunitario Territorial Propio e Intercultural de los pueblos Embera Dóbida del Chocó
Crich – Consejo Regional Indígena del Chocó	PECEI – Proyecto Educativo Comunitario Embera Intercultural
ASOREWA – Asociación de Cabildos Indígenas Embera, Wounaan, Katío, Chamí y Tule del departamento del Chocó	PECTI-PU – Proyecto Educativo Cultural Territorial Indígena-Pensamientos Unidos “Para el fortalecimiento de la pertenencia y el desarrollo cultural y territorio indígena”
FEDEOREWA – Federación de Asociación de Cabildos Indígenas del Chocó	PEC José Melanio Tunay
Woundeko – Consejo de Autoridades del pueblo Wounaan de Colombia: Unidad, Territorio, Cultura y Autonomía	Thait Kier - Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo Wounaan “Thait Kier camino a la sabiduría”
Cabildo Indígena Wounaan de Unión Balsalito	PEC-W-Dichaardi Proyecto Educativo Comunitario Wounaan “Construimos juntos el conocimiento propio”
Congreso Gunadule <sup>29</sup> de Arquía	PEC CEICY – Proyecto Educativo Comunitario del Centro Educativo Indígena Cuna Yala
Consejo Comunitario	Proyecto
Consejo Comunitario General Los Riscuales	Proyecto Educativo e Intercultural afrodescendiente y Embera en Nuquí, Chocó
ASCOBA- Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones del Bajo Atrato	<i>Champalanca Pedagógica.</i> Proyecto Educativo Intercultural del Bajo Atrato: Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador Champalanca Pedagógica.

<sup>29</sup> Comunidad indígena Cuna o Tule.

#### **Anexo 4. Planes de Etnodesarrollo y Planes de Vida del Chocó**

- **Planes de Etnodesarrollo:**

- ε Consejos Comunitarios Locales:

- Plan Local de Etnodesarrollo – El Cedro: Consejo Comunitario Local de El Cedro, Bahía Solano.
- Plan de Etnodesarrollo de las Comunidades Negras de la Cuenca del Río Domingodó

- ε Consejos Comunitarios Mayores:

- Plan de Etnodesarrollo del Consejo Comunitario Integral de Lloró 2016-2036 – COCOILLO.
- Plan de Etnodesarrollo para las Comunidades negras y mestizas del Bajo Atrato – ASCOBA: Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones del Bajo Atrato.
- Plan para garantizar la existencia física, espiritual, étnico-cultural de l@s afrotrateñ@s – COCOMOPOCA: Consejo Comunitario Mayor de la Organización Popular Campesina del Alto Atrato.
- Visión de vida de las comunidades negras del Golfo de Tribugá 2007-2020 – Riscales: Consejo Comunitario General Los Riscales.
- Avanzando con autonomía e identidad colectiva – ASOCASAN: Consejo Comunitario Mayor del Alto San Juan.
- Plan de Etnodesarrollo COCOMIMSA: Consejo Comunitario Mayor de Istmina y Medio San Juan.
- Plan de Etnodesarrollo de las Comunidades del Atrato – COCOMACIA: Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato

- **Plan de Vida**

- “Lo que queremos y pensamos hacer con nuestro territorio” – Orewa: Organización Regional Embera-Wounaan del Chocó (y a partir de su ruptura, Plan de Vida de todos los pueblos Embera, Wounaan y Tule del departamento).

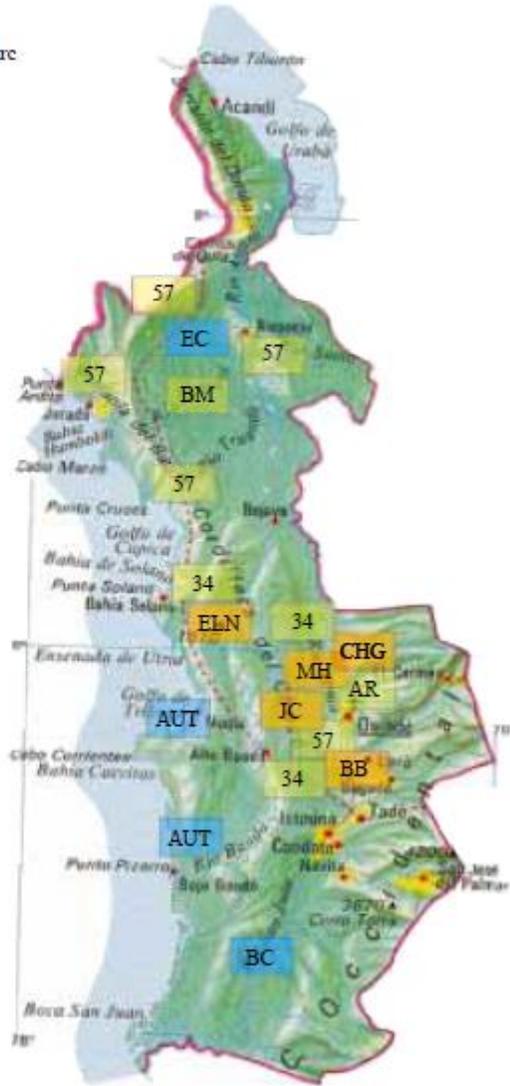
## Anexo 5. Texto escolar Colombia Aprende

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">POSTPRIMARIA RURAL</p> <p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDAD 4. Discutamos</b></p> <p style="text-align: center;"><b>¿CÓMO SE FUE ESTRUCTURANDO NUESTRA SOCIEDAD?</b></p> <p>Hemos expuesto que en América Hispánica se articularon económica, social y biológicamente los españoles y nativos. Por las condiciones en que se dio este proceso se produjo inicialmente una diferenciación étnica o social y una diferenciación económico social que se puede referenciar, así: los blancos españoles como grupo social dominante económica y políticamente y los nativos como etnias y grupo social dominado económica y políticamente. <b>De la unión biológica de estas dos razas resultaron los mestizos quienes se constituyeron en el sector social que se dedicaría según su origen a faenas del agro o a actividades urbanas de trabajo servil.</b></p> <p>Este grupo convertido en mayoritario, se subdividió en una minoría que logró la posesión de buenas propiedades, es una pequeña parte que logró obtener pequeñas propiedades y es una gran mayoría que se quedó en su condición de campesinos, siervos, pequeños comerciantes, o dedicados a oficios varios de la vida urbana como la construcción, artesanía, herrería, etcétera.</p> <p>A esta organización social se le suma la creación de la institución llamada mita, <b>una vez prohibida la esclavitud de los indios ya humanizados y cristianizados por efectos del bautismo e incorporados a las leyes de la corona, la condición de esclavos se transfirió a los nativos de África, población que pertenecía a la raza negra.</b></p> <p style="text-align: right;">36</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CIENCIAS SOCIALES 9</p> <p>La mita en América del Sur o en México era una institución que obligaba a cada indígena a prestar servicios de trabajo remunerados en minas o en plantaciones por una sola vez en la vida durante un período de tiempo esta institución se convirtió en el factor determinante que, de una parte, causó la mayor mortalidad de indígenas por los procesos internos de explotación a que eran sometidos y de otra, descompuso descomponer aceleradamente las comunidades indígenas ya que sus miembros eran arrancados de sus "hogares" y llevados a lugares distantes en donde morían, de donde no volvían.</p> <p>Así pues, esta disminución poblacional de nativos hizo que en la mayoría de las regiones de América, con excepción de parte del Virreinato de México y Perú, la población indígena restante se conservara en calidad de población marginal, víctima de la presión de los colonos y de la poca significación en la vida política de los países.</p> <p>En la medida en que se fue disminuyendo la fuerza de trabajo indígena se incrementó la fuerza de trabajo esclava negra. Millones de nativos africanos con diversas costumbres, en condición de esclavos, fueron traídos y distribuidos por toda América. En las regiones donde la población indígena fue diezmada, como es el caso de las Antillas, <b>la población negra se constituyó en la única fuerza de trabajo y la sociedad se dividió en blancos, (raza y grupo social dominante económica y políticamente), y negros (raza y grupo social dominado social y políticamente).</b> En estas regiones la historia dio cuenta del enfrentamiento entre estos dos grupos. Situación que afectaría al sur de los Estados Unidos.</p> <p>En las demás regiones como México y América del Sur <b>la población negra que en parte se mezclaría con la raza blanca o mestiza dando origen a los mulatos o con los indios dando origen a los zamboos, se constituyó en grupos generalmente marginales de la vida económica y política.</b></p> <p style="text-align: right;">37</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">POSTPRIMARIA RURAL</p> <p>Como puede verse, a diferencia de las colonias inglesas del norte y de los países europeos el desarrollo social en América Hispánica se hizo demasiado complejo ya que se fusionaron regionalmente diversos grupos diferenciados racial, social y culturalmente. En unas regiones habrá más presencia de la cultura negra, en otras de mestizos, en otra de blancos y en otras de indígenas.</p> <p>En este proceso de conformación social se crearon intereses de toda índole y se generaron conflictos de diversa naturaleza. La Nueva Granada y especialmente lo que hoy es Colombia se constituyó en un ejemplo de esta diversidad y de esta conflictividad. La violencia que nació con la conquista, con sus múltiples formas y pautas será expresión, a través de la historia de esta compleja articulación y organización social.</p> <p><b>A través del mismo proceso se fueron desarrollando, además, formas y mecanismos de unidad, unificación y homogenización de la cultura y de la sociedad tales como: la lengua castellana que se fue imponiendo del río Bravo hasta la tierra del fuego; la religión cristiana apostólica impuesta en el mismo territorio; la educación recibida por la clase dominante, bajo los principios de la cultura académico occidental orientada especialmente por la Iglesia, las condiciones económicas, sociales y políticas de dominación y en buena parte la conciencia política que se va gestando entre la población hispanoamericana.</b></p> <p>A pesar de las diferencias de todo tipo que se originaron en los comienzos de la historia latinoamericana se van dando <b>procesos de unidad en la medida que cada día se encuentran para una convivencia de paz y en unidad.</b></p> <p style="text-align: right;">38</p>	<p><b>Fuente:</b> Ministerio de Educación Nacional – Colombia aprende. (2005). Postprimaria 9° Ciencias Sociales. Bogotá: MEN, Coordinación Pedagógica y Editorial. [En Línea] Disponible en: <a href="http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-83407_archivo.pdf">http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-83407_archivo.pdf</a></p>

## Anexo 6. Mapa presencia de actores armados departamento del Chocó

### Actores armados

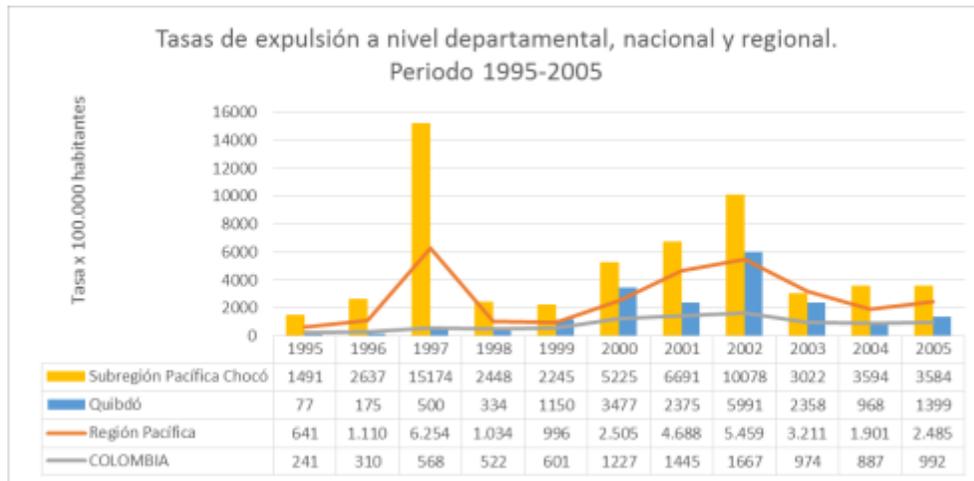
- AR Compañía Aurelio Rodríguez de las Farc
- BM Bloque móvil de las Farc
- 57 Frentes Farc
- ELN Frentes Eln
- CHG Ernesto Che Guevara
- MH Manuel Hernández El Boche
- BB Benkos Biohó
- JC Proyecto Juan Camilo
- AUT Autodefensas
- EC Bloque Elmer Cárdenas
- DC Bloque Calima



Fuente: Georreferenciado por El Observatorio del Programa Presidencial para los Derechos Humanos y DIH, Vicepresidencia de la República. Cartografía Dane.

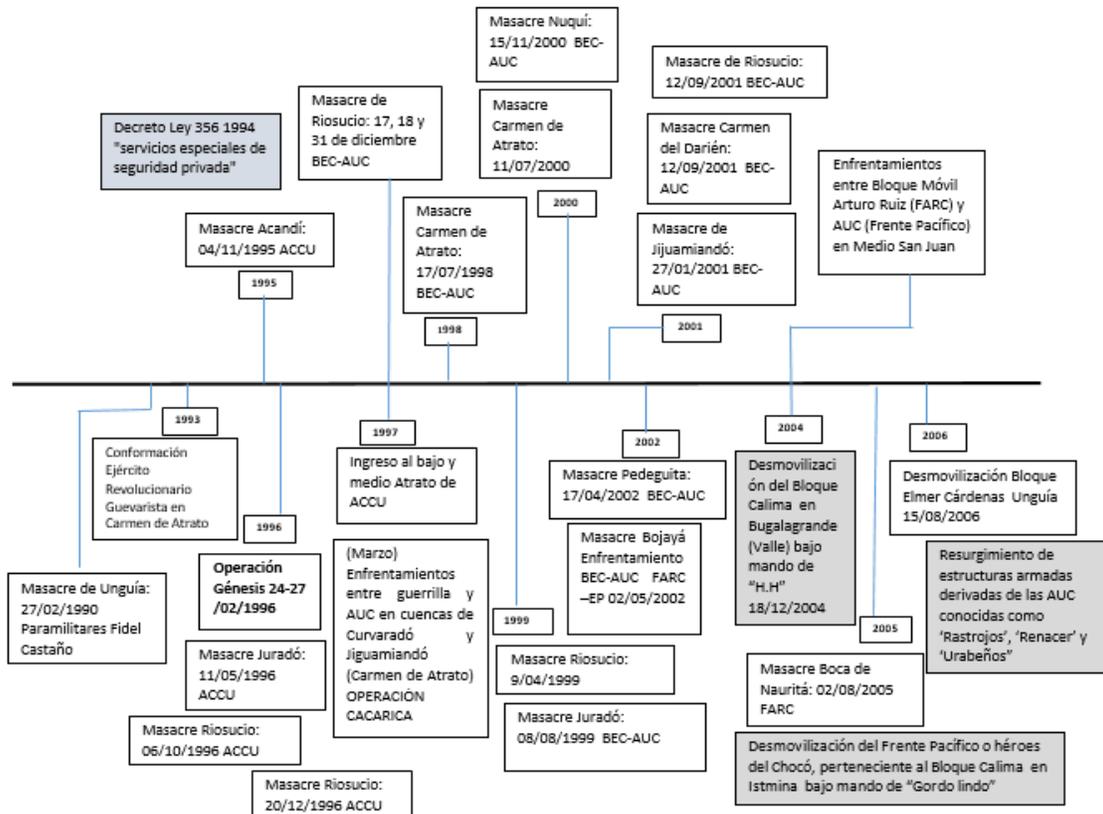
Fuente: (Observatorio del Programa Presidencial de DDHH y DIH, 2004:5).

## Anexo 7. Tasas de expulsión departamental, nacional y regional (1995-2005)



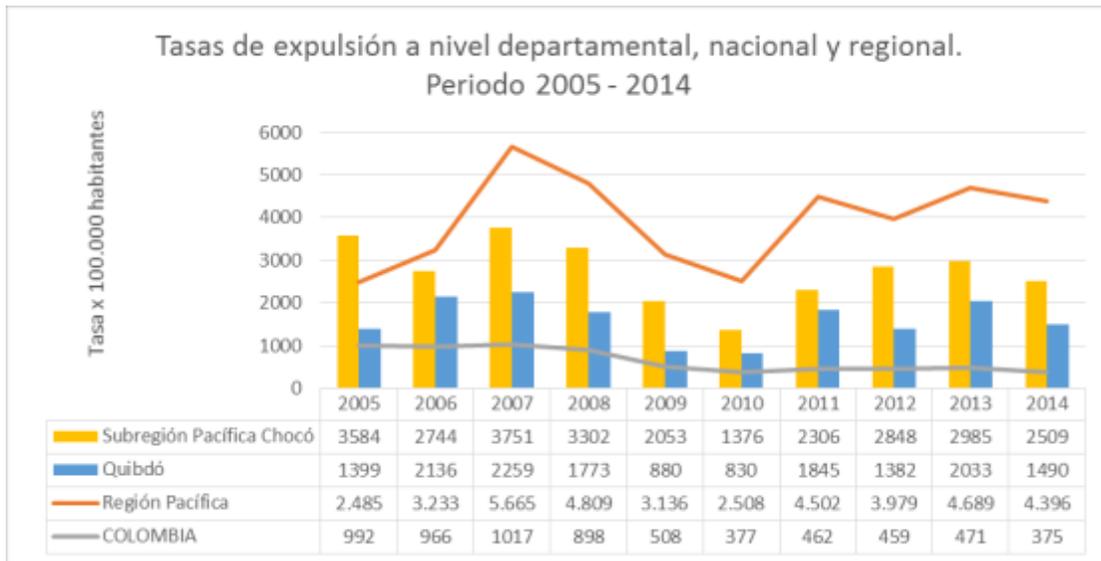
Fuente: RNI, procesamiento SAT.  
Fuente: (Defensoría del Pueblo, 2016: 96)

## Anexo 8. Línea de tiempo. Principales hitos del conflicto armado en Chocó (1990-2006)



Fuente: (Defensoría del Pueblo, 2016: 98).

**Anexo 9: Tasas de expulsión departamental, nacional y regional (2005-2014)**



Fuente: RNI, procesamiento SAT.  
Fuente: (Defensoría del Pueblo, 2016: 99)

**Anexo 10. Comparativo de tasas de homicidios subregión Chocó 2004-2014**



Fuente: INMLCF, Procesamiento SAT.  
Fuente: (Defensoría del Pueblo, 2016: 110)

### Anexo 11. Casos de amenazas (2008-2014)

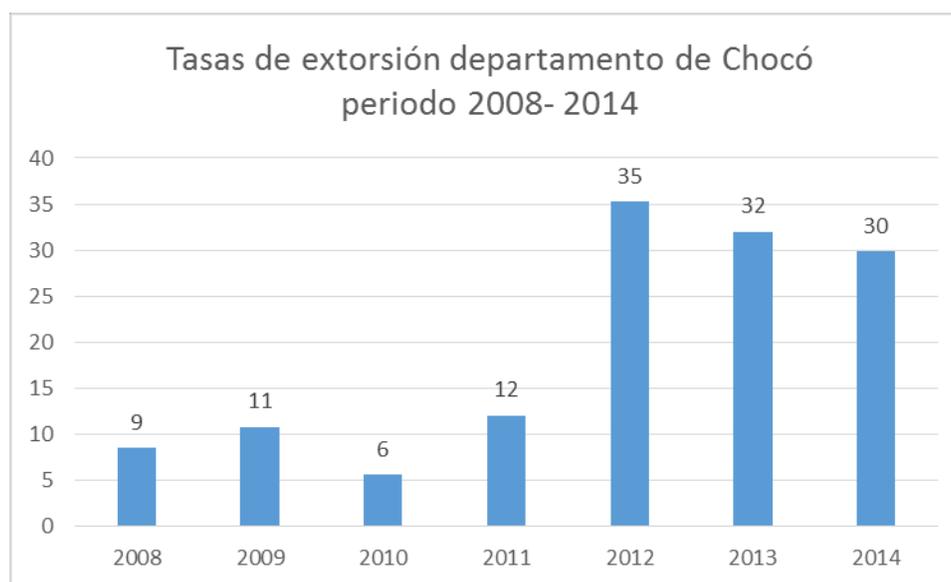
#### Casos de amenazas (2008-2014)

Casos de Amenazas Fuente Fiscalía- Periodo 2008- 2014							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Quibdó	57	74	122	185	325	373	346
Chocó	73	119	192	340	601	636	557

Fuente: Fiscalía

Fuente: (Defensoría del Pueblo, 2016: 112)

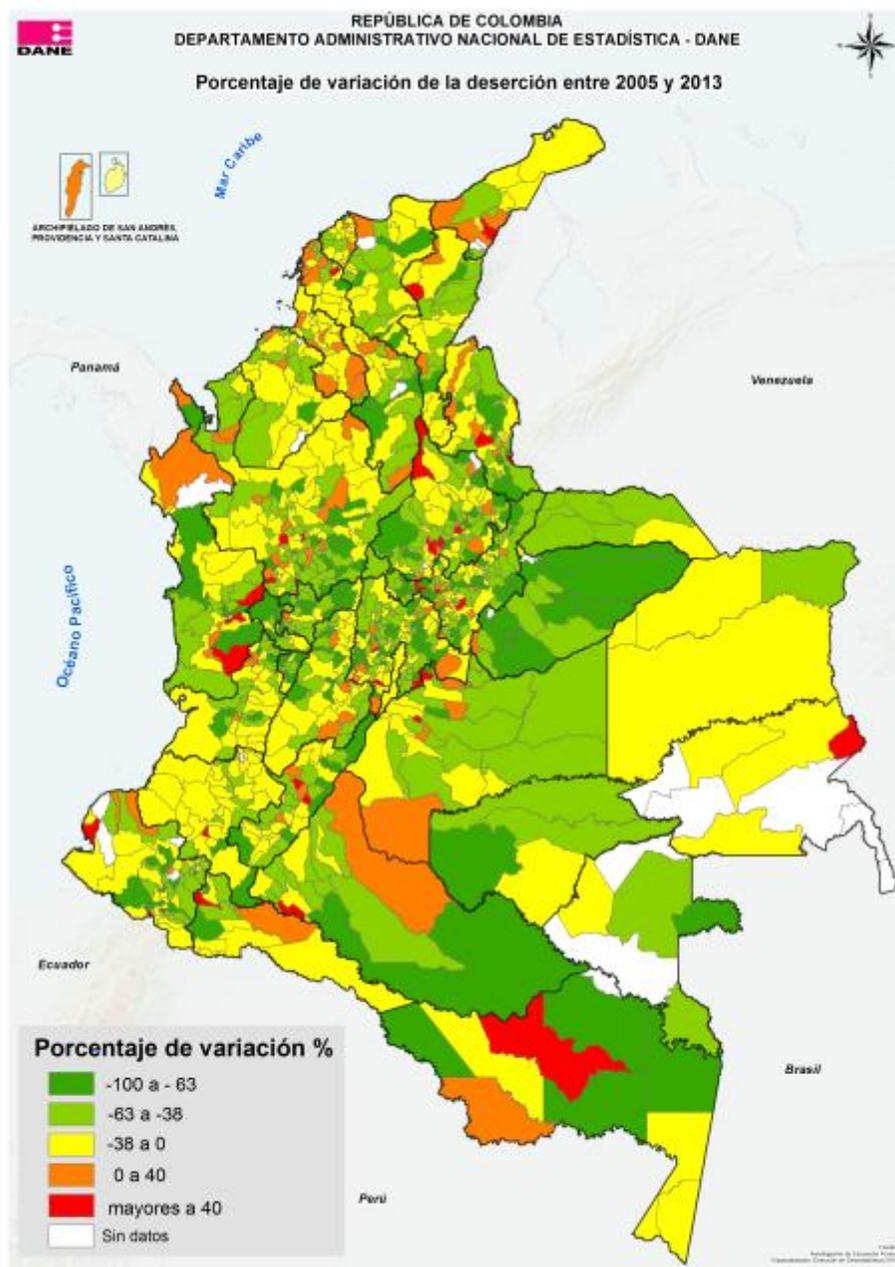
### Anexo 12. Tasas de extorsión en Chocó (2008-2014)



Fuente: Fiscalía General de la Nación. Procesamiento SAT.

Fuente: (Defensoría del Pueblo, 2016: 113)

Anexo 13. Mapa porcentaje de variación de la deserción entre 2005 y 2013.



Fuente: Dane. Mapas educación 2005-2014 – Variación deserción. [En línea] Disponible en: [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion\\_formal/2009/maps/Variacion\\_desercion\\_2005\\_2013.jpg?phpMvAdmIn=a9ticq8rv198vhk5e8cck52r11](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2009/maps/Variacion_desercion_2005_2013.jpg?phpMvAdmIn=a9ticq8rv198vhk5e8cck52r11)

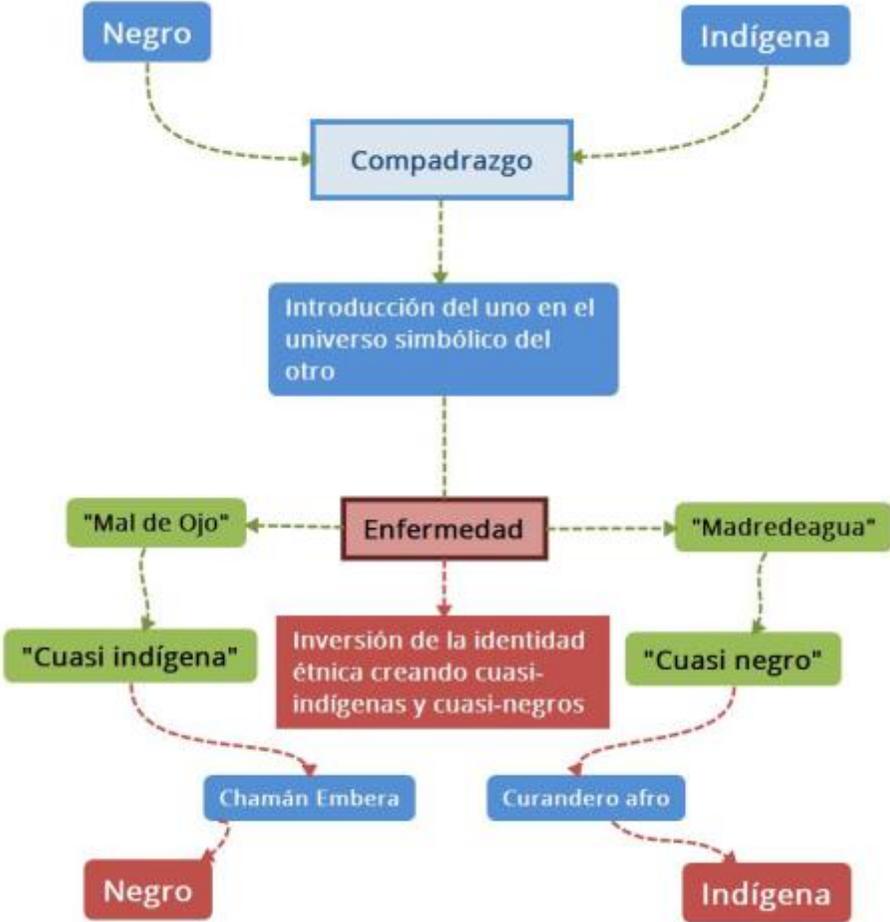
**Anexo 14. Pintura “American Progress” del artista John Gast**



John Gast, American Progress, 1872.  
Chromolithograph published by George A. Crofutt.  
Source: Prints and Photographs Division, Library of Congress.

Fuente: Sandweiss, Martha. John Gast, American Progress, 1872. Picturing United States History. Amherst College. Disponible en:  
<http://picturinghistory.gc.cuny.edu/wp-content/uploads/2016/02/gast-hi-res.png>

Anexo 15. Diagrama equilibrio Compadrazgo / enfermedad



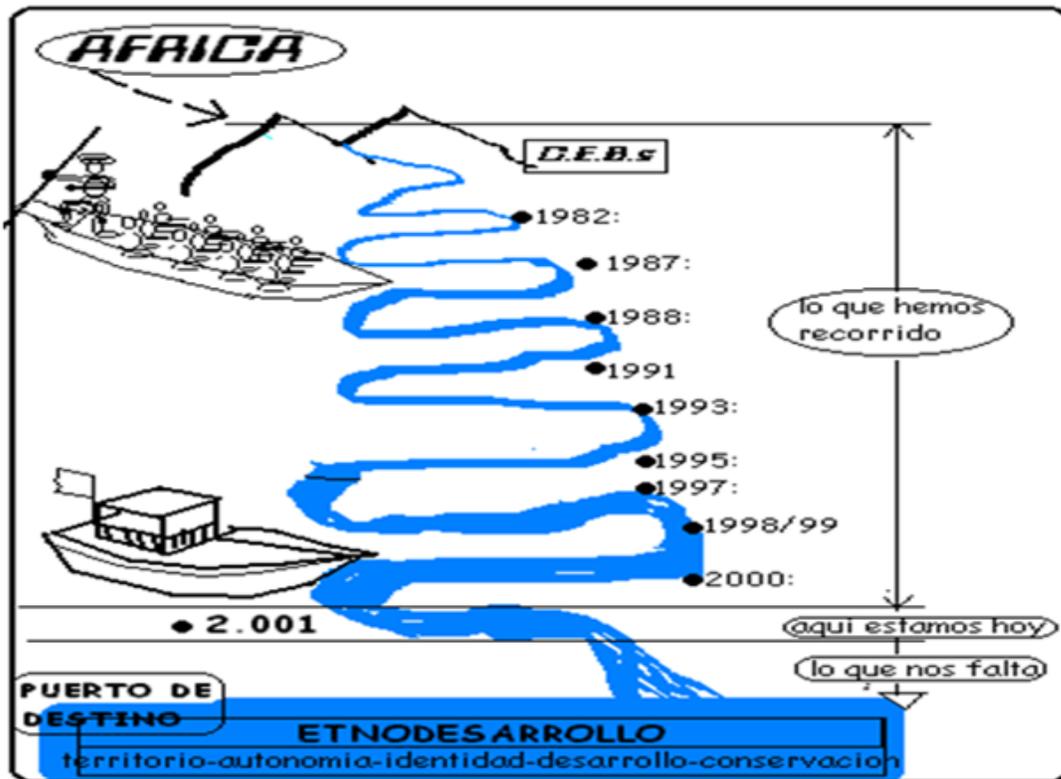
Fuente: Elaboración propia con base en la información de Losonczy (2006).

Anexo 16. Mapa de la Institución Educativa Wounaan David Gregorio



Fuente: (Cárdenas, 2016)

Anexo 17. Recorrido histórico de las Comunidades Étnicas de Base.



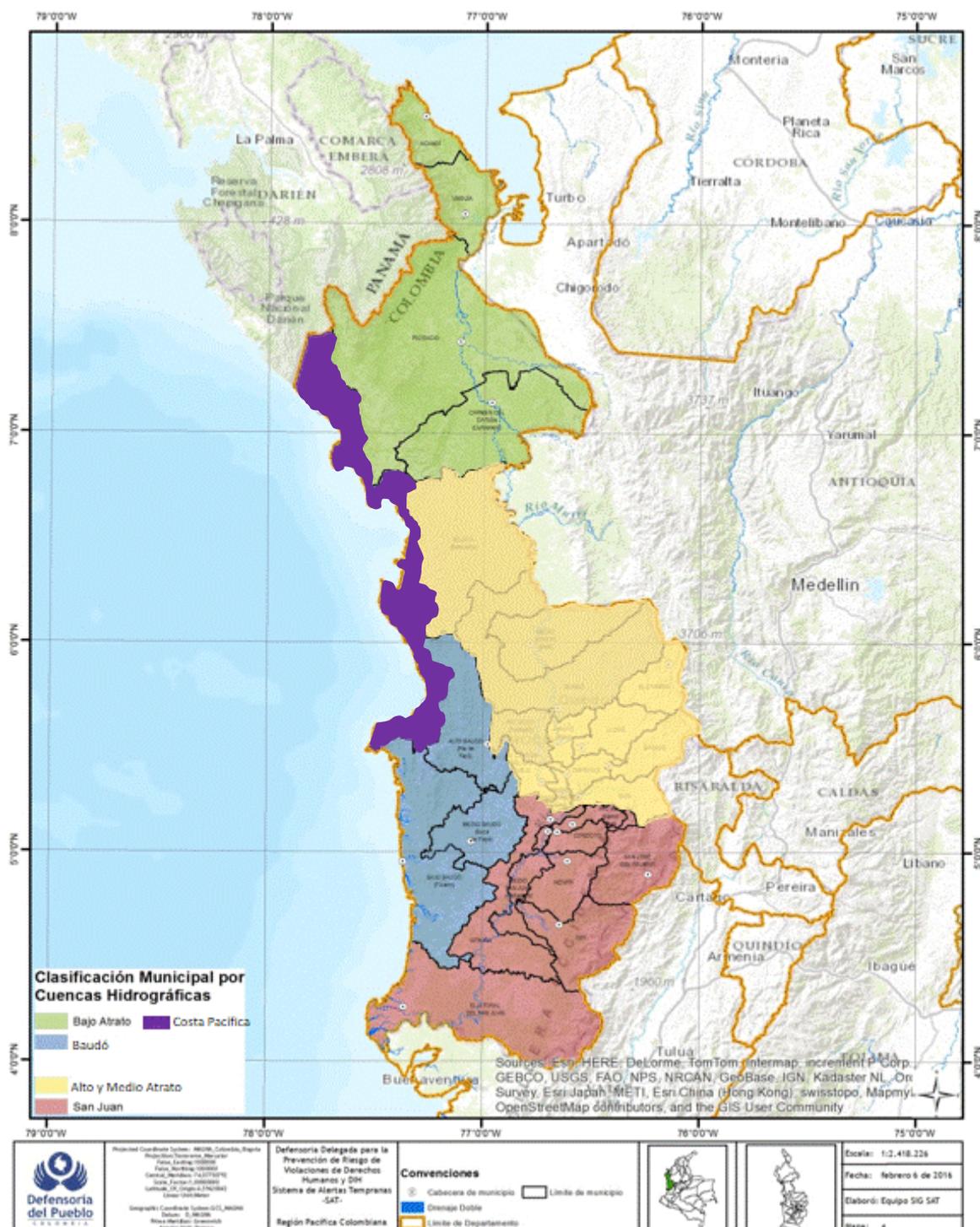
Fuente: (Fisch, 2003:21)

## Anexo 18. Diagrama de conflictos



Fuente: (Fisch, 2015:10)

Anexo 19. Subregiones del Chocó como opera el Fisch.



Fuente: Defensoría del Pueblo. (2016). Informe sobre la situación humanitaria de la región pacífica colombiana – subregión Chocó. En Defensoría del Pueblo *Problemática humanitaria en la región pacífica colombiana*. Bogotá: Defensoría del Pueblo [Anexo CD].

**Modificación propia con base en la subdivisión que realiza el Fisch del departamento.**