

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

Ana María Solarte Bolaños

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Departamento de Estudios Interculturales
Popayán
2015

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

Ana María Solarte Bolaños

Trabajo de grado para optar por el título de licenciada en etnoeducación

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Departamento de Estudios Interculturales
Popayán
2015

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

Ana María Solarte Bolaños

1. Introducción

Antes de iniciar el ejercicio de reflexión política-pedagógica es indispensable decir que todo proceso educativo es político, porque hacer educación es hacer política. Después de esta premisa, lo que sigue es describir de dónde viene la *Propuesta de fortalecimiento territorial*, para darle contexto a dicha reflexión, aunque el título menciona el departamento del Cauca es importante aclarar que también fue desarrollado con comunidades negras del sur del Valle del Cauca. Ésta fue una iniciativa que surgió desde los encuentros y discusiones de la Mesa de Desarrollo Territorial Afrocaucana¹, espacio donde los consejos comunitarios² y organizaciones de segundo nivel plantearon la importancia de realizar un acompañamiento que proporcionara herramientas para el fortalecimiento organizativo para la autonomía territorial de los consejos comunitarios del norte y centro del Cauca y las capitánías de la zona oriente del departamento. Esto respondiendo a una necesidad naciente frente a las posibilidades de compra y titulación de tierras para comunidades negras en los valles interandinos y en el centro y oriente del departamento. Este nuevo reto apuntaba a enfrentar a los consejos y su base comunitaria, a la apropiación de tierras y a la titularidad colectiva, elementos nuevos para las dinámicas organizativas existentes en la región y cuyo desarrollo favorable debería encaminar a empoderar políticamente a las bases para proponer y sostener proyectos propios de vida sobre los mismos.

A partir de ese manifiesto interés de las comunidades afro caucanas, presentes en la Mesa Afrocaucana, y el en marco de este convenio, el CEI³ de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali construyó un borrador de propuesta para el proceso de fortalecimiento territorial. Este

¹ Esta Mesa se conformó en el año 2012 en el marco de la propuesta de una metodología de relacionamiento y manejo de conflictos interculturales existentes en el departamento del Cauca, diseñada por el Centro de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali en convenio con el INCODER-Instituto Colombiano de Desarrollo Rural. En ella han confluído, hasta la actualidad 2014, representantes de consejos comunitarios de la zona norte, sur, centro y oriente del Cauca, algunas organizaciones de base y de segundo nivel; se han establecido momentos puntuales de diálogo e interlocución con instituciones del Estado alrededor de temáticas como desarrollo rural, compra de tierras, titulaciones colectivas, problemas sobre minería, entre otros.

² Forma de autoridad étnico-territorial reconocida por la Ley 70 de 1993 y reglamentada por el decreto 1745 de 1995. Es necesario decir que más allá del reconocimiento legal, en muchos de los territorios de comunidades en el país, los consejos comunitarios gozan de un lugar legítimo de autoridad frente a las comunidades y respecto a su papel de administradores de los territorios.

³ “Centro de Estudios Interculturales es una comunidad académica interdisciplinaria e intercultural que, mediante la **investigación**, la **formación** y el **acompañamiento** a procesos sociales, contribuye a la creación de espacios de interlocución entre las diversas culturas en el Sur-occidente colombiano; la sostenibilidad de la región; y a la construcción de una nación que valora, respeta e incluye la diversidad étnico-cultural”.

Ver: <http://www.javerianacali.edu.co/intercultural>

borrador fue discutido, retroalimentado y avalado por un equipo del Proceso de Comunidades Negras (PCN). En esa dinámica de dialogo entre el equipo del CEI y los procesos comunitarios, se definieron los consejos comunitarios participantes, el número de personas, los criterios de participación, las temáticas prioritarias y algunos de los orientadores. Posteriormente se ajustó la propuesta y se socializó con los consejos comunitarios participantes ya convocados, quienes aprobaron las temáticas definidas y establecieron las fechas de las sesiones de trabajo. Así, se planificaron 6 meses de acompañamiento, entre julio y diciembre de 2013.

En este contexto, este artículo realizará una reflexión político-pedagógica del *“Proceso de fortalecimiento territorial a consejos comunitarios del norte, centro y capitanías del oriente del Cauca”*, en la que propongo como punto de partida nombrarla como una experiencia de educación no formal que se constituyó en una propuesta de formación que cumplió con los fines y postulados políticos y educadores de la etnoeducación, en este caso en particular para la autonomía y defensa de los territorios de las comunidades negras del departamento del Cauca.

En la reflexión se abordaran conceptos clave como etnodesarrollo y pedagogía crítica para construir los lentes de análisis y líneas argumentativas. Respecto a la etnoeducación, aunque son varias las definiciones que se han construido a partir de reflexiones de antropólogos y miembros de organizaciones indígenas, apropiadas por el Ministerio de Educación Nacional en la construcción de su política pública sobre la educación para grupos étnicos, esta reflexión retomará el postulado que desde el marco teórico del etnodesarrollo de Guillermo Bonfil, alimento los lineamientos generales de la educación indígena nacional. Guillermo Bonfil planteó que por “[...] etnodesarrollo se entiende el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones [...]” (Batalla, 1982).

Él mismo, presenta y define en la “Declaración de San José” la etnoeducación:

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

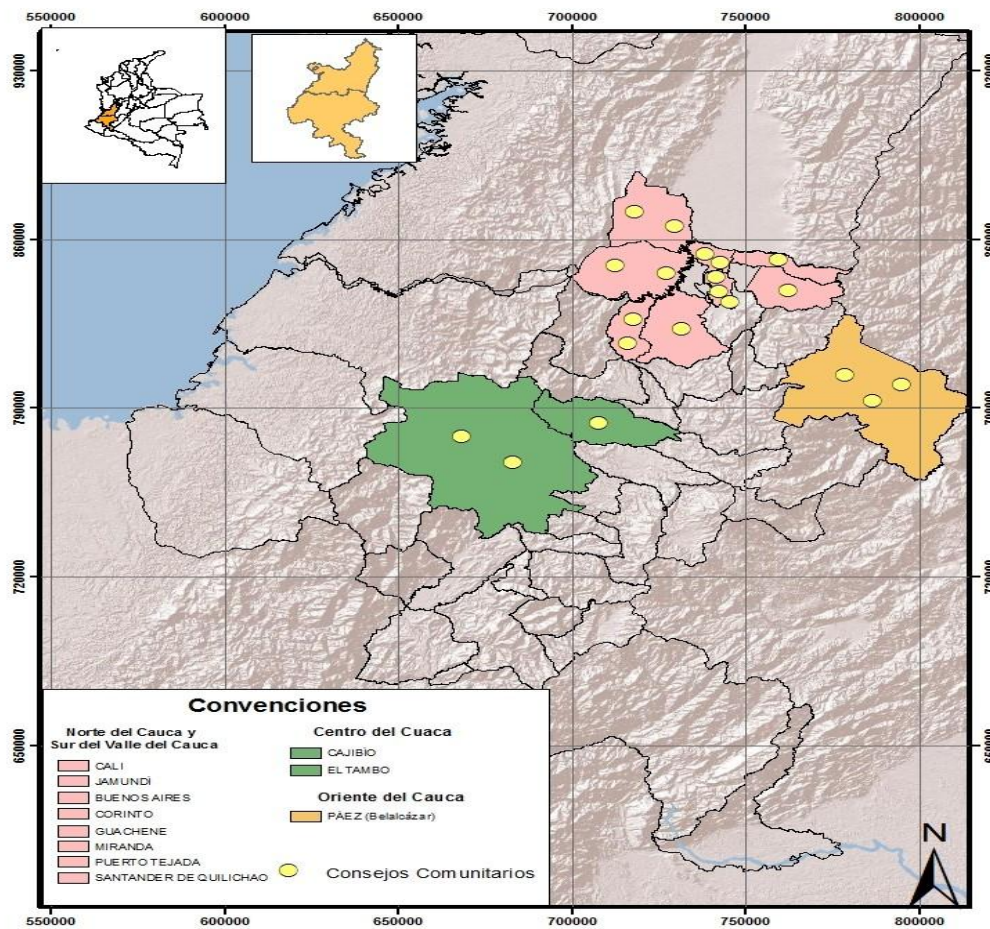
En este sentido, y en el entendido de que la etnoeducación constituye un ejercicio político de definición y construcción de proyectos educadores que respondan a las necesidades de las comunidades, en este caso étnicas, en el marco de sus propios intereses y teniendo en cuenta su experiencia histórica, esta experiencia de formación a líderes de consejos comunitarios se desarrolló con la intención de generar reflexiones que permitieran a los líderes fundamentar su discurso político y su acción sobre las herramientas para la autonomía y defensa del territorio.

En esta vía, el artículo señalará en dos momento centrales: 1) la caracterización de la experiencia, describiendo los componentes centrales del proceso de formación en términos de contexto geográfico cultural y político, ejes temáticos, metodología y herramientas para el hacer y la transformación; y 2) la reflexión político pedagógica mostrará los elementos del proceso de fortalecimiento que giraron en torno a la reflexión de la autonomía territorial y en ese marco la discusión y construcción de una ruta de vida o un plan de vida como herramienta fundamental para construir un proyecto organizativo, comunitario y político autónomo, acorde a las necesidades particulares y regionales y su relación con los temas del etnodesarrollo y la pedagogía crítica.

2. Caracterización de la experiencia

2.1. Territorios de los consejos comunitarios y capitanías participantes.

La experiencia del *Proceso de Fortalecimiento Territorial* focalizó tres zonas del departamento del Cauca: norte, centro y oriente; así mismo, el sur del Valle del Cauca y Cali.



Mapa N° 1. Zonas participantes y ubicación de los consejos comunitarios.

El norte del Cauca y sur del Valle constituyen una región que supera los límites administrativos de dos departamentos y se conforma en una región cultural y económica⁴ que comprende el valle geográfico del río Cauca, territorio que tiene mayoritariamente presencia afrodescendiente⁵. De esta zona hicieron parte del proceso 14 consejos comunitarios de los municipios de Buenos Aires, Santander de Quilichao, Guachené, Puerto Tejada, Miranda y Corinto en el departamento del Cauca; Jamundí y Cali en el departamento del Valle del Cauca. La zona centro del Cauca, es una zona que históricamente ha estado asociada a la presencia campesina y la visibilización de las presencias afrodescendientes es relativamente nueva, como es el caso de los municipios El Tambo y Cajibío. Igualmente, en el oriente del Cauca en el municipio de Páez, que ha estado asociado a las comunidades indígenas Nasa, existe una menos conocida presencia de comunidades negras como es el caso concreto de las capitánías⁶, que son figuras de organización política local única en el país.

En total del proceso participaron 18 consejos comunitarios y 3 capitánías, organizaciones político-territoriales con dinámicas y experiencias organizativas distintas. El criterio de selección de los consejos comunitarios, lo definió el nivel de acceso y participación a anteriores procesos de fortalecimiento y formación. Este criterio buscó privilegiar el acompañamiento a aquellos consejos comunitarios y capitánías que hasta el momento no habían contado con procesos de formación y reflexión sobre sus prácticas y acciones político-organizativas. De este modo, participaron los siguientes municipios y consejos comunitarios:

Zona	Municipio	Consejo comunitario/capitanía
Norte del Cauca, sur del Valle y Cali	Puerto Tejada	CC Campesino Palenque Monte Oscuro
		CC. Rio Palo
	Santander	CC. Cuenca del río Páez-Quinamayó “Curpaq”
	Miranda	CC. Comzoplan
	Corinto	CC. La Paila
	Buenos Aires	CC. Cerro Teta
		CC. Cuenca del río Cauca y Micro-cuenca del río Teta y Mazamorrero
	Guachené	CC. Pílamó
		CC. Riberas del río Palo
		CC. Centro Caloto
	Jamundí	CC. Bocas del Palo
		CC. San Isidro
	Cali	CC. El Hormiguero
		CC. Playa Renaciente
Centro del Cauca	Cajibío	CC. Raíces Africanas
	El Tambo	CC. El Samán

⁴ Este planteamiento de región cultural y económica obedece a los estrechos vínculos entre el norte del cauca y sur del valle, cuyo ejemplo más visible es la industria azucarera.

⁵ Es importante recordar que existe presencia de comunidades indígenas en el norte del Cauca, y que coinciden en algunos municipios del territorio de valle geográfico del río Cauca. No obstante, la región tiene registros de presencia histórica de comunidades afrodescendientes desde la colonización española cuando fueron la base de la consolidación de la economía colonial y de hacienda a través de su explotación en la actividad minera en la zona.

⁶ Rojas (2004), describe que esta forma de autoridad local se constituye en el siglo XX y es la encargada de controlar los asuntos internos de la comunidad negra y su relacionamiento con el cabildo como autoridad indígena.

		CC. Afro-renacer del Micay
Oriente del Cauca	Páez	Capitanía Mayor de Belalcázar
		Capitanía segunda de Itaibe
		Capitanía tercera de Río Chiquito
4 zonas	11 Municipios	18 CC y 3 Capitanías

Tabla N° 1. Zonas, municipios, CC y Capitanías

2.2. Estructura temática de la experiencia.

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

2.2.1 Ejes temáticos.

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

Historia y contexto local, regional y nacional.

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

Marco y herramientas jurídicas.

Este eje permitió la comprensión del marco jurídico internacional y nacional de los derechos étnicos y de otras poblaciones diferenciadas. De igual manera, facilitó la reflexión sobre la relación entre derechos y autonomía posibilitándose como herramientas para la construcción de las autonomías territoriales, la defensa del territorio y la posibilidad de tomar decisiones sobre sus intereses y proyectos de vida.

Autonomía, territorio y gobernabilidad

Este eje proporcionó un espacio de discusión y formación sobre los conceptos de autonomía, territorio y gobierno, que incentivara el reconocimiento y posicionamiento de los consejos comunitarios como autoridades étnicas sobre los distintos territorios. Del mismo modo, brindó las herramientas para la elaboración de planes de vida, en función de sus propias expectativas y necesidades organizativas.

Eje transversal: Herramientas metodológicas para la construcción de historias locales y planes de vida

Este eje transversal brindó las herramientas metodológicas para la construcción de planes de vida de las comunidades participantes en el marco de la autonomía comunitaria. De igual forma, proporcionó algunas técnicas para la re-construcción de líneas de tiempo y la elaboración de historias locales, que permitieron a los participantes indagar, sistematizar y socializar sus propios procesos sociales. Así mismo, promovió la reflexión de los líderes sobre la importancia de generar procesos de participación comunitaria y escribir sobre su historia, identidades, usos y manejos del territorio y organización.

2.2.2. Metodología.

La modalidad fue presencial y se llevó a cabo en 6 meses, un fin de semana cada 15 días; se trabajaba durante dos días consecutivos, sábado todo el día y domingo medio día. Además de los temas tratados y las reflexiones conceptuales, un elemento esencial fue la metodología del proceso, ésta se caracterizó por dos componentes esenciales: 1) La modalidad seminario-taller en cada encuentro, 2) Herramientas para el hacer y la transformación, y 3) La itinerancia.

Seminario taller: Se planteó el desarrollo de cada sesión en dos momentos. Primer momento, día 1: Se contaba con un orientador del módulo, quién en la mayoría de los casos fue sugerido por algunos líderes de acuerdo a la experiencia política y cercanía con el proyecto de comunidades negras; esta persona trabajaba en forma seminario-taller indagando los saberes previos, exponiendo elementos conceptuales, poniendo en discusión las temáticas y propiciando análisis y reflexión. Segundo momento día 2: el trabajo fue conducente a proveer las herramientas metodológicas para la elaboración de las líneas de tiempo, historias locales, cartografía social, planes de acción y planes de vida. En este caso, un integrante del equipo del CEI guiaba el desarrollo del taller.

Herramientas para el hacer y la transformación: Además de apropiar las herramientas tuvo el objetivo de ampliar la participación en la construcción de los productos (líneas de tiempo, historia local, cartografía del pasado, presente y futuro), ya que cada líder y lideresa del proceso, se encargaba de compartir la herramienta en su comunidad para retroalimentar el ejercicio realizado en la sesión, de este modo, al siguiente encuentro se socializaban los avances y las dificultades. Este componente, reiteró la importancia de construir comunitariamente y sobre todo la relevancia de apropiar las técnicas que brindarían la posibilidad de sistematizar los conocimientos locales en función de un proyecto político de fortalecimiento organizativo. Al involucrar a otras

personas de la comunidad se buscó mejorar los canales de comunicación y acercamiento entre los líderes y lideresas del consejo comunitarios y su comunidad, del mismo modo, ampliar los conocimientos que sobre su territorio ya tenían.

Itinerancia: En este proceso la itinerancia significó el desplazamiento, ya que moverse por los distintos territorios de los consejos comunitarios permitió que los líderes y lideresas conocieran no sólo otros lugares, sino que reconocieran que tenían necesidades y problemáticas similares y niveles de experiencia y trabajo comunitario distintos. Fue así como se conocieron los distintos territorios de los consejos comunitarios: el recorrido en lancha por el río Cauca a la altura de corregimiento de Asnazú (Suárez-Cauca) permitió ver los impactos que tuvo el dragado del río durante 30 años por la multinacional Asnazu Company; las amplias extensiones de tierra sembrada en caña rodeando las veredas en Puerto Tejada, Guachené, Miranda (Cauca) y Bocas del Palo (Jamundí) mostraron los impactos de la consolidación de la agroindustria de la caña y la consolidación de las zonas francas y parques industriales; las afectaciones de masivos proyectos de urbanización en Jamundí y Cali, y las formas de desplazamiento que éstas gestionan como lo es el caso de San Isidro en Jamundí con el proyecto de vivienda Ciudadela Terranova, el del jarillón y el proyecto del malecón en Juanchito agenciando la reubicación del CC de Playa Renaciente y demás lugares que recibieron los participantes, fueron los escenarios que alimentaron las discusiones.

2.2.3. Estrategias

Las estrategias metodológicas fueron variadas en el proceso, como ya se describió tuvieron como fin la construcción colectiva, participativa y comunitaria. Ellas fueron: cartografía social del pasado y del presente, líneas de tiempo, historias locales y planes de acción⁷ que fueron realizados por cada consejo comunitario o por municipio.

Cartografía social: es un instrumento de ejercicio participativo que por medio de recorridos, talleres o grupos de discusión, utiliza el mapa como centro de motivación, reflexión y redescubrimiento del territorio, invitando a los habitantes de un territorio a hablar sobre ellos mismos y el territorio. Es un ejercicio que permite dibujar la realidad, empezando por lo más simple para poco a poco ir creando un campo complejo de relaciones en un dibujo, en un mapa, con el objetivo demostrar las distintas versiones de la realidad que empiezan a ser compartidas. Se trabajó en función de dos tipos de mapas:

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

⁷ En el transcurso se decidió brindar las herramientas para la construcción de los planes de vida, qué son, para qué sirven y cómo se elaboran, pero por el corto tiempo y las demás temáticas solo se logró indagar y sistematizar problemas y causas para plantear planes de acción, entendidos estos como la posibilidad de poner en marcha una acción en función de resolver un problema específico.

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

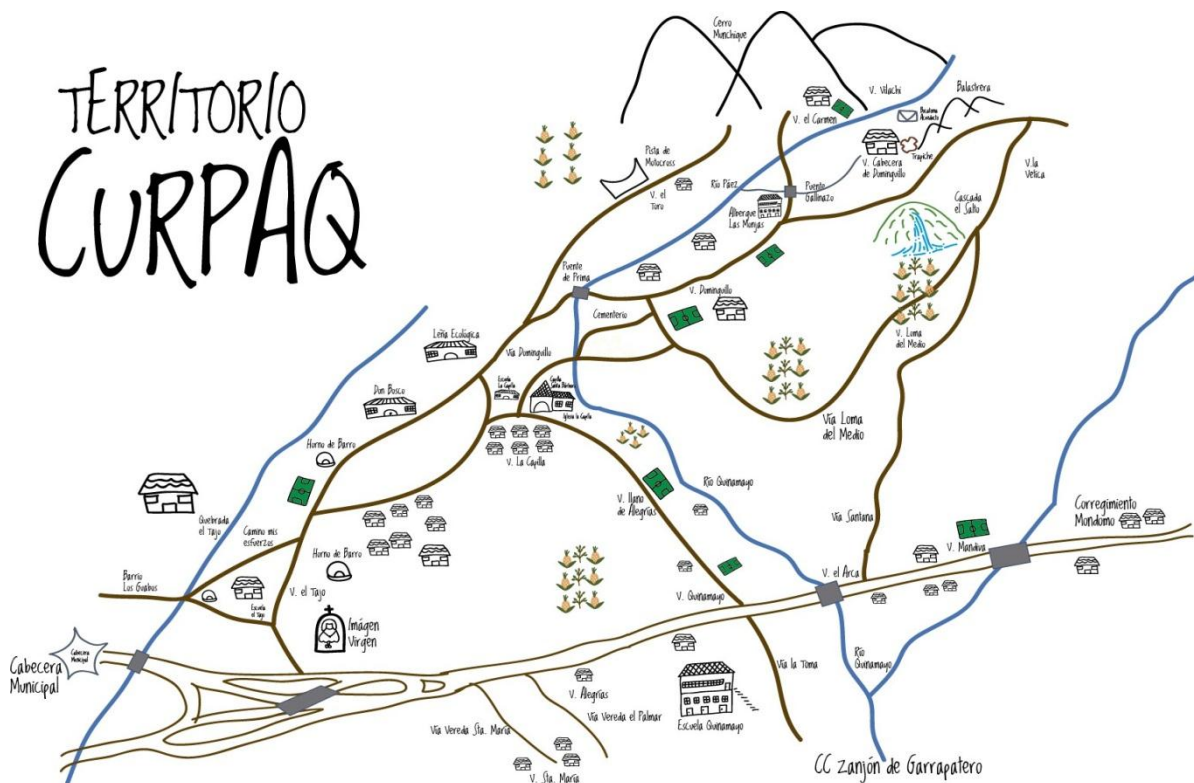


Imagen N° 1. Cartografía social del Consejo Comunitario Cuenca del río Páez-Quinamayó- Fuente: Interactivo “Proceso de Fortalecimiento Territorial” CEI, Javeriana Cali, 2013.

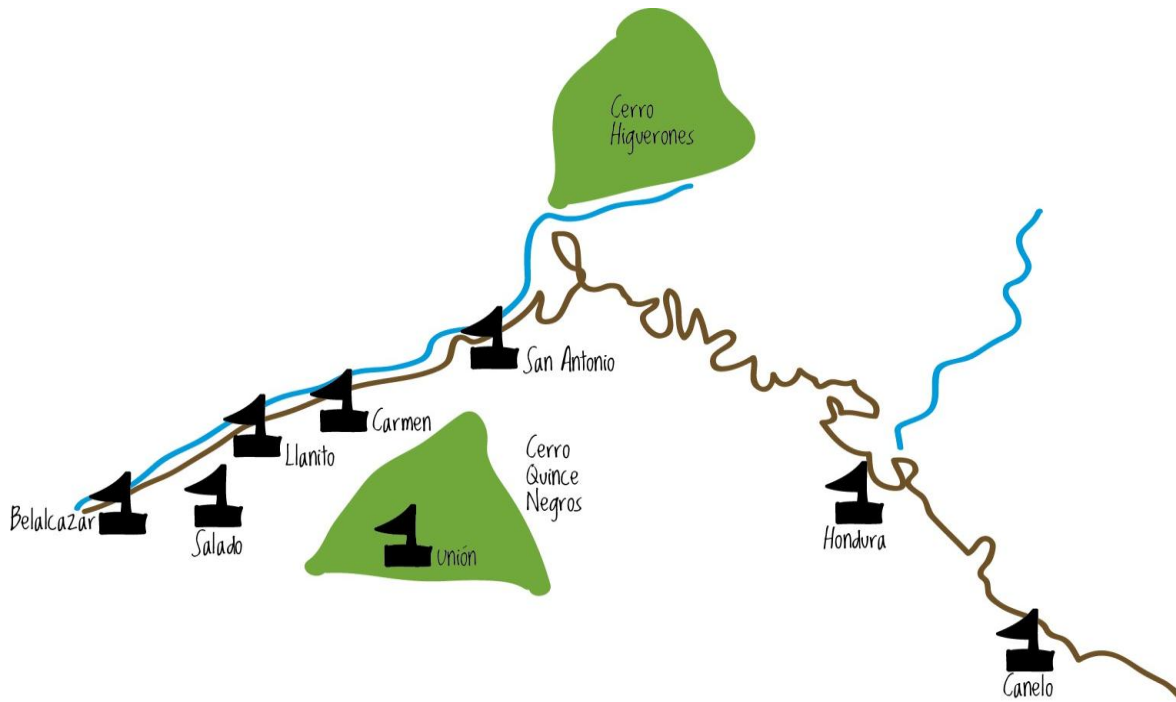


Imagen N° 2. Cartografía social de las Capitanías de Belcazar, Itaibe y Riochiquito, Municipio de Páez-Cauca. Fuente: “Proceso de fortalecimiento Territorial”. CEI, Javeriana Cali, 2013.



Imagen N° 3. Cartografía social del Consejo Comunitario El Samán, Municipio del Tambo-Cauca. Fuente: “Proceso de fortalecimiento Territorial”. CEI, Javeriana Cali, 2013.

Líneas de tiempo: esta es la representación gráfica de periodos cortos, medianos o largos para poder comprender, a través de la visualidad, el conocimiento histórico y los acontecimientos según su duración. Así, como también darnos cuenta cuáles sucedieron al mismo tiempo y cómo se relacionan. Se realizaron algunos ejercicios para la sistematización que permitieron elaborarlas: 1) Hacer un listado de hitos (sucesos, hechos, acontecimientos que han marcado trayectorias, definido transformaciones, cicatrices de la historia). Fue importante consignar todos aquellos hechos que los participantes reconocieron y definieron como hitos. 2) se asignó un orden cronológico a estos hitos (un año, una década, un grupo de años, etc.). 3) se establecieron relaciones, para determinar de qué forma ciertas situaciones que se nombran son consecuencias de otras más grandes o anteriores. Fue importante, que los participantes dedujeran cuál es la raíz y cuáles fueron las consecuencias y de ser posible los intereses que detrás de estas acciones (causa-consecuencia) se infieren. Se tuvo en cuenta la cartografía social realizada, para activar la memoria y para profundizar en el análisis ya que se complementó a partir de revisar qué no se representó, qué se representó colectivamente (en el cc), qué encontraron de nuevo.



Al dirigir el ejercicio se enfrentó a la pregunta sobre la dimensión espacial⁸. Esto enfrentó a los líderes a la construcción de una línea de tiempo que no empieza con la constitución del consejo comunitario, sino a hacer memoria de otras luchas sociales para comprender cómo estaban organizados antes. De igual forma, a delimitar temporalmente, elemento que lo define la memoria no solo de los participantes sino de las personas que de la comunidad involucren en la retroalimentación. Como caso excepcional se dio que muchos de las y los participantes eran jóvenes y su delimitación temporal en un primer momento fue corta. No obstante, los vacíos fueron fundamentales más adelante, a la hora de indagar para elaborar las historias locales.

Imagen N° 4. Línea de tiempo Consejo Comunitario Bocas del Palo, Jamundi-Valle del Cauca. “Proceso de fortalecimiento Territorial”. CEI, Javeriana Cali, 2013.

⁸ Este se refiere a los límites, con frecuencia geográficos que puede ser una región, una ciudad, un poblado, un municipio. También sobre los límites construidos a partir de la ubicación de determinadas zonas de asentamiento.

Historias locales: remite a los acontecimientos vividos por los grupos humanos en el tiempo y que abarca a un sin número de sucesos ocurridos desde tiempos remotos hasta el actual; en el caso de la historia local nos centraremos en el conjunto de huellas cotidianas que son recordadas y recogidas a partir de las representaciones de la memoria colectiva de las comunidades. Sobre este entendido, las herramientas buscaron apoyar la construcción de las historias locales de los Consejos Comunitarios y capitanías participantes. Para ello se diseñó una ruta: 1) Revisión documental: esta revisión se propuso construir una bibliografía sobre los municipios. Así mismo, la revisión de documentos visuales, audiovisuales e históricos. 2) sobre esta base se elaboró un contexto histórico sobre los procesos de poblamiento del territorio. 3) dos profesionales⁹ encargados de apoyar la sistematización realizaron visitas a los territorios, con el propósito de acompañar a los consejos comunitarios en la revisión documental, realización de entrevistas, realización de grupos focales, recolección de materiales producidos localmente, fotografías, otros. 4) se definieron a partir unos componentes para indagar (poblamiento, actividades económicas, prácticas culturales y formas de organización social). En este punto los participantes de los consejos comunitarios definieron cuáles de las personas de la comunidad podrían brindar los elementos para la indagación sobre dichos subtemas. 4) Cada consejo comunitario contactó las personas y agendaron las fecha para la realización de las entrevistas, reuniones y grupos focales.

El resultado final del proceso fue un impreso que contiene las historias locales de los consejos comunitarios y las capitanías.

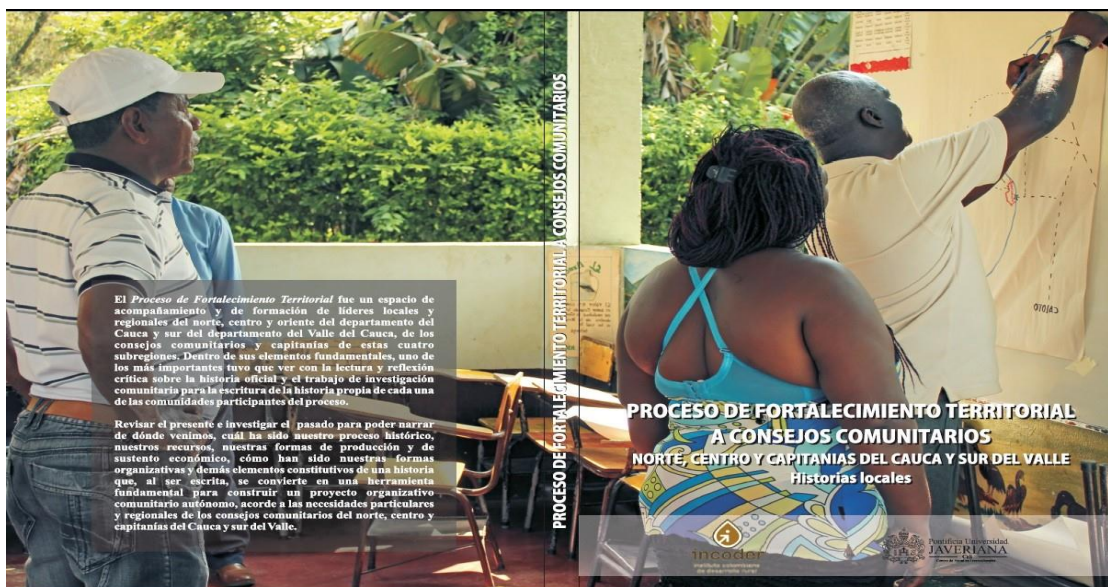


Imagen N° 5. Carátula del impreso que contiene las historias locales de los consejos comunitarios y las capitanías.

⁹ Así mismo, apoyaron la realización de las entrevistas semi-estructuradas, revisión de la escritura y estructura del documento de la historia local, recoger la información de materiales producidos localmente (fotografías, videos, textos), transcripciones de entrevistas y consolidar las referencias bibliográficas.

3. La experiencia de fortalecimiento: autonomía, etnodesarrollo y etnoeducación.

El proceso de fortalecimiento territorial desarrollado con los consejos comunitarios y capitánías del Cauca y Valle del Cauca, fue una iniciativa pedagógica que vinculó los elementos de la pedagogía crítica en el escenario de la educación no formal. Aunque se realizó en el marco del trabajo de una Universidad, las estrategias de formulación, construcción de contenidos, encuentros y espacios de diálogo, entre otros elementos obedecieron a una forma distinta a la escolarizada convencional. Así mismo, el fundamento central del proceso de formación giró en torno a la reflexión política de los espacios de construcción de conocimiento comunitarios y a la formación en herramientas que propiciaran el fortalecimiento organizativo para posibilitar lo que desde el etnodesarrollo se concibe como la capacidad autónoma de decisión.

Para esgrimir este argumento, haré una breve mención a la pedagogía, la pedagogía crítica y la educación no formal, elementos fundamentales en el proceso de fortalecimiento en mención. El surgimiento de las ciencias obedece a las necesidades de la sociedad, y el surgimiento de la pedagogía como ciencia se da tras un proceso de experiencias cotidianas y opiniones sobre la educación en un tránsito hacia específicos sistemas pedagógicos. Según el Ministerio de Educación Cuba-MEC-(1984)¹⁰, al inicio la pedagogía tuvo una estrecha relación con la filosofía y alcanzó una ligera autonomía en los siglos XVIII y XIX; es en el contexto de las necesidades de la sociedad en relación al desarrollo de las fuerzas productivas entre el feudalismo y el capitalismo y en el marco de las luchas de la burguesía contra el feudalismo, que se hace una ciencia independiente con la necesidad de introducir conocimientos más profundos.

En el desarrollo de la pedagogía hicieron parte filósofos y pedagogos destacados, pero para lo que concierne a la temática de este artículo mencionare que la nueva etapa del desarrollo de la pedagogía está vinculada al desarrollo de la teoría marxista-leninista, donde ésta constituyó una revolución no solo en la filosofía sino en otras ciencias entre ellas la pedagogía.

Los clásicos del marxismo ofrecieron la posibilidad de resolver sobre una base científica los complicados problemas de la pedagogía. Ellos precisaron la esencia de la educación y su dependencia de las condiciones materiales de la sociedad; además demostraron su papel y su lugar en el desarrollo de la vida social (MEC, 1984: 30).

Así mismo, centraron como objeto de la pedagogía la educación, pero como un proceso organizado y consciente, mediante el cual se garantiza la transmisión de experiencias entre generaciones. “Partiendo de su objeto, la pedagogía estudia las leyes de dirección del proceso pedagógico (leyes de educación); determina los fundamentos teóricos del contenido y de los métodos de la educación, de la instrucción y de la enseñanza, estudia y aplica la experiencia más avanzada en la esfera de la educación [...]” (MEC, 1984: 30).

¹⁰ Este es un trabajo colectivo de especialistas del Ministerio Nacional de Cuba bajo la orientación del Instituto central de ciencias pedagógicas.

Sin entrar en un debate sobre lo que es la educación no formal (o informal u otras acepciones), se tomará en este artículo como educación no formal aquella que está por fuera de la escuela formal convencional; en este sentido, se tomará una concepción de la educación no formal como un conjunto de actividades de formación que tienen un fin transformador. Es importante mencionar que este tipo de modalidad ha estado asociada a ideas de subvaloración, considerada dirigida a pobres y bajo la creencia de que es menos costosa. Según Gallego y Barragán (2008), existen unas posturas relevantes respecto a la educación no formal y tienen que ver con: 1) la educación no formal no debe separarse de la formal, al contrario deben ser complementarias, 2) la educación no formal debe postularse y desarrollarse como una educación crítica y 3) replantear el campo de las necesidades de formación y dirigirlo a abordar y resolver las problemáticas de los distintos contextos sociales, culturales, entre otros. En esta vía, redirigir el fundamento del conjunto de acciones dirigidas al aprendizaje técnico hacia el sentido de una educación crítica significaría virar hacia “[...] un saber pensado, que le permita transformar sus prácticas y sus concepciones teóricas que inciden [incidirían] sobre sus prácticas pedagógicas y educativas” (Gallego y Barragán, 2008).

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

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

En el caso concreto de la experiencia de fortalecimiento territorial desarrollada, es importante leer cómo en un espacio no formal estuvo presente la posibilidad no solo de la construcción conjunta entre miembros del CEI y líderes y lideresas del plan de formación, sino la articulación de organizaciones sociales de incidencia política organizativa en la región. En este sentido, “[...] desde la perspectiva de la pedagogía crítica, es prioritario que la función política y social de la relación entre intelectuales y movimientos sociales liberadores adquiera la magnitud que se merece entre los que se denominan educadores críticos” (Gallego y Barragán, 2008).

Ahora, hay un fundamento conceptual que orienta el desarrollo temático de la experiencia pedagógica y es el planteamiento de control cultural como elemento principal de la construcción de proyectos de etnodesarrollo. ¿Por qué orientar una experiencia de formación hacia un enfoque que plantea reorientar las decisiones sobre los recursos propios y ajenos de una comunidad? ¿por qué proporcionar un espacio que propicie la reflexión sobre la autonomía como comunidades étnicamente diferenciadas?. Estas preguntas responden a las reflexiones de distintas organizaciones de base y etnico-territoriales durante un largo tiempo. Y más aun en contextos como los del norte del Cauca donde la pérdida sistemática de los recursos propios han desencadenado luchas sociales importantes y determinantes para la región. Es así, como la autonomía se convierte en un principio clave que orienta y promueve la experiencia de formación de los consejos comunitarios y las capitanías.

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

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

Este es el punto del control cultural elemento fundamental del planteamiento del etnodesarrollo; éste tiene algunas variantes donde el grado y el ámbito es distinto. Es decir, situaciones de control absoluto sobre los elementos culturales propios y situaciones donde el control desaparece. Bonfil (1982) lo resume así:

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

Fuente: América Latina: etnodesarrollo y etnocidio, 1982.

Una comunidad posee unos recursos que pueden ser propios o ajenos, y las decisiones sobre ellos también pueden ser propias y ajenas; dando como resultado que aquellas decisiones propias sobre recursos propios definen una cultura autónoma, sobre recursos ajenos resultan en una cultura apropiada; las decisiones ajenas sobre recursos propios resultan en una cultura enajenada y sobre recursos ajenos una cultura impuesta.

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

Este enunciado se puede desglosar en dos partes fundamentales y revisar su importancia y tratamiento en el proceso de formación:

1. Aumentar la capacidad de decisión de los recursos sobre los que hoy se toman decisiones ajenas, es decir aquellos que están enajenados. En este caso, concretamente los distintos territorios en los que habitan los consejos comunitarios y capitánías, toman mínimamente o ninguna vez las decisiones sobre los recursos propios y algunos de los más importantes son la tierra y la fuerza de trabajo. En este caso, fue de especial relevancia el tratamiento de la legislación como una herramienta para la comprensión de las figuras de titulación como opciones legítimas para la defensa del territorio. No obstante, la simple comprensión o apropiación de herramientas no transforma la realidad, pero sí fortalece las formas de organización y reorienta las acciones de las mismas en función de sus intereses inmediatos.

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

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

Ahora, es necesario plantear que esta experiencia de formación puede ser una experiencia etnoeducativa, no solo porque tenga que ver con procesos de formación a un grupo étnico específico, si no porque el principio de orientación pedagógica estuvo dirigido a la construcción de autonomía. La autonomía como principio para las comunidades étnicamente diferenciadas tiene sus antecedentes, como lo presenta Castillo (2008) en las trayectorias de la definición de la etnoeducación desde las organizaciones étnicas: indígenas y afrodescendientes.

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

En el marco de estas luchas comunitarias y políticas sobre la educación se instala la Etnoeducación como una política pública sobre educación para grupos étnicos, bajo la influencia del discurso y noción del etnodesarrollo planteado por Bonfil Batalla en la década de los 80. Igualmente en la formulación de la política etnoeducativa, además de los antecedentes de lucha política, se sumaron los aportes de organizaciones indígenas como CRIC, ONIC y AISO. En el caso de la Etnoeducación afrocolombiana un elemento importante en su desarrollo es la Ley 70 de 1993 y es a partir de aquí donde toma su especificidad.

Por tanto, el proceso de fortalecimiento territorial a consejos comunitarios y capitánías del Cauca y Valle del Cauca se orientó bajo el principio de la autonomía, con una serie de herramientas que se constituyeron en estrategias metodológicas para avanzar en el reconocimiento y sistematización de los conocimientos locales, y dirigirlos a acciones organizativas en función de construir alternativas de solución a las problemáticas de los territorios. Este propósito de formación política para el reconocimiento de los recursos

propios y las decisiones que sobre ellos se tiene, la potenciación de la participación comunitaria, la motivación a nuevos liderazgos y el reconocimiento y apropiación de herramientas jurídicas, se constituyó en un gran planteamiento que se nutriría de lo que Bonfil Batalla nombro y definió como etnodesarrollo; de este modo, este proceso de formación es una apuesta pedagógica por construir propuestas etnoeducativas por fuera de las aulas y articuladas a las reflexiones comunitarias y a las dinámicas político organizativas en función de la reflexión, reconocimiento de problemáticas y construcción colectiva de soluciones.

Bibliografía

Bonfil Batalla, Guillermo. 1982. El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En: América Latina: etnodesarrollo y etnocidio. Costa Rica: Ediciones FLACSO.

Bonfil Batalla, Guillermo. 1988. La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. En: Anuario antropológico N° 86. Universidad de Brasilia.

Castillo Guzmán, Elizabeth. 2008. Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. Revista Educación y pedagogía, vol XX, num. 52, septiembre.

Gallego Mosquera, Jorge Iván y Bernardo Barragán Castrillón. 2008. “Pedagogía crítica y movimientos sociales: Apuntes para el debate de una educación no formal crítica”. En: Uni-Pluri/Versidad, vol. 8 N° 1. Universidad de Antioquia.

García Rincón, Jorge Enrique. 2011. La Etnoeducación Afro “Casa Adentro”: un modelo político-pedagógico en el Pacífico Colombiano. En: Pedagogía y Saberes N° 34, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp. 117-121.

Ministerio de educación de Cuba. 1984. “1.5 La pedagogía como ciencia. Su objeto de estudio. Categorías fundamentales. Sistemas de ciencias pedagógicas. Relación con otras ciencias. En: *Pedagogía. Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

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