



ETNOEDUCACIÓN, ETNIZACIÓN AFROCOLOMBIANA Y FORCEJEOS DECOLONIALES

Santiago Arboleda Quiñonez¹

Universidad Andina Simón Bolívar

santiago.arboleda@uasb.edu.ec

Resumen:

Aquí se discute la etnoeducación como campo de gestión y producción de alteridad, al tiempo que de auto representación positiva, en el de trámite de un proyecto de transformación y hasta cierto punto de ruptura con el paradigma monocultural, imperante en la educación colombiana y en general en nuestros países latinoamericanos. Se postula que el proyecto etnoeducativo fija propósitos abiertamente decoloniales y liberadores, que parten de la experiencia y el pensamiento de los pueblos indígenas y afrocolombianos.

Palabras clave: etnoeducación afrocolombianos; etnización; descolonización; auto reparación.

Abstract:

Ethnoeducation is discussed here as a field of management and production of alterity, as well as positive self-representation, in the process of a transformation project and to a certain extent a break with the monocultural paradigm prevailing in Colombian education and in general in our Latin American countries. It is postulated that the ethno-educational project sets openly decolonial and liberating purposes, which are based on the experience and thought of indigenous and Afro-Colombian peoples.

Keywords: thnoeducation afro-colombians; ethnicization; decolonization; self-repair.

La consciencia de sí no es un cierre a la comunicación. La reflexión filosófica nos enseña, al contrario, que ella es la garantía.
Frantz Fanon

1. Introducción

Este trabajo busca discutir y mostrar la etnoeducación como campo de gestión y producción de alteridad, al tiempo que de auto representación positiva, en tanto ejercicio

¹ Mg en Historia Latinoamericana, Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos. Profesor del Área de Letras y Estudios Culturales. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito-Ecuador.

y proceso de trámite de un proyecto de transformación y hasta cierto punto de ruptura con el paradigma monocultural imperante en la educación colombiana y en general de nuestros países latinoamericanos, al menos desde finales del siglo XIX. Se postula que el proyecto etnoeducativo fija propósitos abiertamente decoloniales y liberadores, para la totalidad de la población en Colombia, partiendo de la experiencia de los pueblos más explotados y oprimidos; indígenas y descendientes de africanos.

En este sentido la etnoeducación cumple la función de reubicar, revalorizar y finalmente actualizar las memorias ancestrales, África precolonial -los reinos, las civilizaciones- dando una nueva mirada al pasado, incluso el más remoto; clave para la reinterpretación y resignificación del presente en función del futuro. Es decir, de un conjunto de prácticas y sistemas simbólicos originados durante la experiencia colonial, cuya impronta, la esclavización antes que avergonzar al grupo humano, gana nuevas formas de reinscripción y sentido, el sentido de la re-existencia desde las suficiencias íntimas (Arboleda, 2016), la lucha por la libertad y la dignidad. Que permitió mantener la vida y construir organización social propia, aún en las condiciones más adversas, que haya tenido un grupo humano en toda la historia de la modernidad.

A partir de esta selección y amalgama de insumos culturales, se imaginan y encausan nuevas formas de organización social, que pasan por fuertes tensiones tanto al interior del movimiento social afrocolombiano, pero de manera especial en relación con el Estado, las multinacionales y los grupos armados que en su disputa por el control de las riquezas naturales que albergan muchas de las regiones donde están asentadas estas comunidades y, donde en consecuencia el movimiento social despliega sus acciones, amenazan de forma abierta o encubierta con desestabilizar o destruir totalmente el proyecto etnoeducativo dando continuidad a la mentalidad colonizadora.

Con este propósito, primero se presenta el contexto donde surge el proyecto etnoeducativo Afrocolombiano, esbozando la procedencia y movilización de la noción de etnoeducación, luego se discute hasta qué punto la etnoeducación configura una esfera central en el proceso de lo que han llamado la etnización de las comunidades negras (Restrepo, 2004). Finalmente teniendo en cuenta la documentación oficial indicada a lo largo de esta exposición, se propone una caracterización metodológica para abordaje de las implicaciones de dicha documentación, en el proceso de institucionalización estatal paulatina que ha sufrido el proyecto; perfilando una indagación de más largo aliento, que

nos revele las tensiones, reacciones y modalidades estratégicas con que los afrocolombianos, las comunidades y el movimiento social han asumido la producción de la diferencia cultural en el marco de la etnoeducación.

2. Del contexto y el surgimiento de la noción de etnoeducación

Con mínimas reformas introducida especialmente a partir de 1978, la concepción educativa en Colombia y en correspondencia el aparato educativo, se había mantenido preso de una visión mestizante, monocultural, católica y eurocentrica desde la constitución de 1886 hasta inicios del último decenio del siglo XX, cuando se concreta la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), derivada de la constitución multicultural de 1991. En 1978 producto de la presión indígena por el derecho a una educación diferenciada, basada en su lengua, en sus tradiciones y en su concepción de territorio, el Consejo Regional del Cauca (CRIC), logra introducir la noción de *educación indígena* en la legislación educativa colombiana, lo cual inicia el camino del reconocimiento y a la vez abre la brecha de la diferencia en el paradigma bajo el cual debían formarse todos los colombianos.

Las comunidades negras por su parte en el mismo periodo, desarrollaron ingentes esfuerzos por exigir acceso a la educación, al tiempo que una educación que tuviera en cuenta sus rasgos culturales y valorara sus aportes a la construcción del país, camino para superar el profundo racismo del aparato educativo y de la sociedad en su conjunto. Estos movimientos especialmente urbanos, liderados por intelectuales; Diego Luis Córdoba, Rogerio Velásquez, Manuel Zapata Olivella, su hermana Delia Zapata Olivella, Natanael Díaz y Amir Smith Córdoba entre otros, inspirados en las movilizaciones por los derechos civiles afronorteamericanos y en las luchas anticoloniales de liberación africanas, fueron sistemáticamente ignorados e invisibilizados; constatando con ello la *clandestinización pública* de este pensamiento (Arboleda, 2016); una profunda huella colonial en la mentalidades racializadas de las elites de estas naciones, que confina y niega al negro en sus posibilidades de existencia, mientras al indio quizás por una “compleja culpabilidad católica”, según el contexto específico, lo clasifica y exhibe constatando y afianzando su estereotipo de menor de edad; visibilizándolo, aunque desde luego también de forma oprobiosa.

Las poblaciones negras desde la colonia hasta hoy en Colombia, están asentadas en las regiones otrora mineras y de haciendas; la costa Pacífica, la costa caribe, los valles interandinos del Magdalena, Cauca y el Patía. Los movimientos migratorios por extrema pobreza, los éxodos por fenómenos naturales, los destierros o desplazamientos por la incesante violencia en el país, han arrojado grandes contingentes de población hacia las principales ciudades ubicadas en el eje cordillerano del país: Bogotá, Medellín, Cali, Popayán, Pasto. De una población aproximada de 44 millones de habitantes, los Afrocolombianos representamos el 25% aproximadamente, por lo tanto no se trata de una población minoritaria, sino minorizada en el imaginario histórico nacional.

De estos 11 millones se calcula que cerca al 70% se encuentran en dichas ciudades. Las regiones identificadas como “negras”, además de considerar que tienen climas mal sanos, especialmente la gran franja costera del Pacífico, presentan los más altos índices de analfabetismo, desnutrición, mortalidad infantil y en fin, los peores niveles de vida del país. La marca colonial es indeleble; a la construcción racial mayormente inferiorizada y barbarizada; ‘**la negra**’, corresponden las peores condiciones de existencia aun después de cinco siglos. Convirtiéndose la raza en un ordenador y patrón clasificatorio que justifica la marginalización y la dominación, un imperativo de la modernidad/colonialidad (Quijano, 2000).

Lo anterior, con su evidente impronta del colonialismo interno, origina una división del país cuya representación regional marcada geo-política, geo-cultural y geo-históricamente, confiere a estas regiones y sus grupos humanos, el lugar naturalizado de la subalternidad y subordinación; dando por hecho de que no poseen y menos pueden producir conocimiento, en consecuencia no pueden tomar decisiones sobre el presente y el futuro de sus vidas, ya que cargan con el lastre histórico de la esclavitud y el atraso de su raza. (Mignolo, 2002).

Estas regiones consideradas de frontera, cuyo tratamiento ha sido el de despensas de materias primas durante toda la colonia y en coyunturas económicas de la república, con el reordenamiento del capitalismo transnacional, se han convertido a partir de los años ochenta en el foco de los intereses económicos nacionales e internacionales, por la alta biodiversidad y recursos genéticos que albergan, lo que ha implicado una serie de proyectos de integración e infraestructura pública para favorecer el capital privado, so

pretexto del desarrollo; desplegando una nueva fase del colonialismo ahora enmarcado en el multiculturalismo de Estado.

Esta fase muestra cínicamente la continuidad de la guerra y el consecuente genocidio-etnocidio; extensión de la economía, decidida a expulsar a estas comunidades de sus territorios, exterminando con ello sus construcciones identitarias². En este contexto se han dado las respuestas de dichas comunidades, con intensas movilizaciones políticas, que activan su resistencia. La etnoeducación debe ser comprendida como una estrategia central en esta confrontación por la existencia³.

3. La noción de etnoeducación y su tránsito

El concepto de etnoeducación contiene en sí sentidos descolonizadores y decoloniales, se asocia a la teoría del control cultural, elaborada por el antropólogo mejicano indianista Guillermo Bonfil Batalla, durante la década de los ochenta, legado y parte del pensamiento crítico latinoamericano frente al colonialismo. Producto de una relectura y apropiación por parte del movimiento social indígena en Colombia, de las premisas fundamentales sobre el etnodesarrollo, entendido como la capacidad de decisión que debe tener una sociedad sobre su cultura. La cultura aquí es un resultado histórico y social, que abarca la totalidad de la vida individual y colectiva, (Batalla, 1988). Sobre la cultura las sociedades latinoamericanas y más precisamente las comunidades indígenas, debían ejercer su autonomía, eje sustancial de su producción y reproducción social; enfrentando los embates de la penetración cultural que amenazaba su exterminio, en el mejor de los casos, por la vía de la asimilación a la ‘nación mestiza y moderna’, según el pensamiento de Bonfil Batalla.

La intensa movilización indígena en Colombia de los años 70s y 80s, que enmarcaba el proyecto educativo en el amplio horizonte del proyecto político, en el cual la ‘toma’ o ‘recuperación’ de tierras era un imperativo para la reconstitución social y cultural, especialmente en el sur del país; desembocó en una reconceptualización de la

² Al respecto el antropólogo y líder del proceso de comunidades negras (PCN), ha llamado la atención mostrando “la maldición de la pobreza asentada en la riqueza”, como paradoja de la historia de las comunidades negras en el país: “los territorios que antes fueron considerados el infierno por sus enfermizos climas, hoy se han convertido en la salvación del mundo, en el cielo”(Rosero, 2004)

³ Con la constitución de 1991, fundadora del multiculturalismo en Colombia, las comunidades negras en desarrollo de la Ley 70 de 1993, que les reconoce grupo étnico, lograron la titulación de sus territorios colectivos, especialmente en la Costa Pacífica. Es este derecho que implica en lo fundamental la vida, el derecho a ser, como lo expresan los movimientos sociales, lo quiere devorar el capitalismo.

educación indígena, precisando sus contenidos y sobre todo avanzando más allá del bilingüismo, elemento central de la política educativa diferencial hasta ese momento.

En el libro fundacional de este debate en Colombia, “Etnoeducación. Conceptualización y ensayos” (MEN, 1990), a través de un conjunto de ensayos que discuten política, ética, estética y pedagógicamente; y que ordenan la legislación producida en la institucionalización de esta política pública, se destaca la resolución 3454 de 1984, por medio de la cual se crea el programa de Etnoeducación dentro del Ministerio de educación, ligado a las exigencias y necesidades de los pueblos indígenas. En una interlocución permanente con líderes, maestras y maestros de estos pueblos, a través de varios encuentros. La noción de etnoeducación afianza su definición en los siguientes términos:

“Por etnoeducación entendemos un proceso social permanente, que parte de la cultura misma y consiste en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de valores y aptitudes que preparan al individuo para el ejercicio de su pensamiento y de su capacidad social de decisión, conforme a las necesidades y expectativas de su comunidad”. (MEN, 1990)

Esta definición es confirmada después por el Ministerio de Educación, en vísperas de la nueva Constitución Nacional, con lo que se inauguró una nueva etapa de la trayectoria de la lucha por la educación pertinente de los pueblos indígenas, a la vez que se oficializa su institucionalización⁴. En esta dirección la etnoeducación revela un campo de gestión por ampliar los límites de la representación sobre lo indígena en el seno del Estado; aparato que produce, regula y reproduce representaciones sociales. Implica una reelaboración que institucionaliza y valida nuevos discursos y por lo tanto posibilidades de instauración de nuevos regímenes de verdad, en la medida en que en el centro del planteamiento está la disputa por el reconocimiento del pensar, de un pensamiento negado por las epistemologías occidentales y las prácticas coloniales, éste restituye y dinamiza la capacidad de decisión y autodeterminación individual y colectiva.

El proyecto etnoeducativo es ante todo político, ya que desborda el ámbito convencional escolar, inscribiendo el proceso educativo en las sociedades y comunidades, sujetos centrales y determinantes; es decir, en este momento el paradigma occidental

⁴ Ministerio de Educación Nacional. Programa de Etnoeducación. Etnoeducación, conceptualización y ensayos. Bogotá 1990.

oficializado, simulador de neutralidad educativa, queda superado y desestabilizado, dando paso a un *pensamiento otro*, que retorna el control de la educación de manera más radical a las comunidades, cuyo contenido transversal, la cultura propia, o ‘a partir de la misma cultura’, ahonda la diferencia entre la mismidad indígena y la otredad; esta tensión es un componente central en la negociación con el Estado. En síntesis, con la etnoeducación se inaugura una política de otrerización, cuyo motor es la autonomía.

Entre las décadas del 70 y 80, las comunidades afrocolombianas por su parte venían desarrollando una serie de experiencias educativas fundamentalmente rurales, alternativas al sistema educativo nacional, conviviendo con éste sin ningún respaldo jurídico, bajo la denominación genérica de *innovaciones pedagógicas*. En su interior éstas comportaban principios similares a los desarrollados por los indígenas en cuanto a la identidad, la cultura, el territorio y la autonomía, principios guía de los proyectos educativos, sin embargo, estaban muchos más fronterizadas, e invisibilizadas con relación al Estado.

Con la Ley General de Educación, que acogió los principios que en materia de educación y cultura señalaba la Ley 70/93, y de manera general, los preceptos multiculturales de la nueva Constitución, se da cabida jurídica a las solicitudes y exigencias de dichas comunidades; situándolas en el articulado correspondiente a la educación para grupos étnicos o Etnoeducación, capítulo 3º, artículo 55 al 63. Este capítulo fue reglamentado por el decreto 804 de 1995, donde también ingresaban los indígenas, en la retórica de la refundación del sistema educativo, bajo el ritual de reconocimiento de la diversidad cultural y el derecho a la diferencia, componentes sinónimos en esta discursividad⁵.

En adelante se extiende el espectro de imágenes a las cuales remitía esta noción, dándole albergue a lo negro, pero en esta suerte de inclusión, el Estado neoliberal reforzó una mirada y una práctica de discriminación racial; un tratamiento marginal a la política de etnoeducación, en el conjunto de la política educativa del país. La legislación especial resulta exotizante, folclorizada y en consecuencia reviste poca importancia en el aparato burocrático educativo del país: de haber un programa y luego una división de etnoeducación con más de seis funcionarios en 1994, se pasó a tener solo un funcionario,

⁵ Para una discusión que precise la distinción entre diferencia cultural y diversidad cultural y sus implicaciones en la perspectiva política en que están inscritas estas nociones ver Bhabha, 2002.

que entre el conjunto de los grupos vulnerables y las poblaciones, debe atender las demandas de los grupos étnicos.

Lo anterior se conecta con una tendencia global de reducción del Estado, vinculada a la rearticulación del capitalismo mundial. Adquiere sentido entonces el interrogante planteado por Catherine Walsh: “si este reconocimiento e inclusión pretende atacar las asimetrías y promover relaciones equitativas. O, si más bien, solo añaden la particularidad étnica a la matriz existente, sin buscar o promover una mayor transformación” (Walsh, 2002: p. 2).

Esta inclusión restringida y contenida, que frena y dificulta la consolidación de experiencias y tiende a menoscabar algunas de las existentes, reconfigura además la etnoeducación en un escenario de confrontación entre los grupos étnicos, por los significados que debe movilizar ésta según las expectativas y procesos concretos de cada grupo; así mismo entre cada uno de los grupos por separado y el Estado, en la gestión de sus correspondientes agendas y proyectos. De tal manera que si bien la Etnoeducación, nuevo ámbito epistémico y político revela inmensas posibilidades transformadoras decoloniales, como continúan demostrando varias experiencias, que por diversos medios han escamoteado el control estatal, en su relación con éste; la etnoeducación ha puesto de manifiesto la batalla en diferentes niveles y contextos, de al menos tres paradigmas con sus correspondientes prácticas: el indígena, el negro y el mestizo, eurocentrado estatal; que sigue imponiendo una lógica de homogenización colonial, recientemente presentada bajo el epíteto de *estándares internacionales para la educación*. Subsumiendo en términos legales, lo consagrado en la legislación etnoeducativa, es decir, tiende a revertir la aparente autonomía conquistada, a través de la homogenización evaluativa y la planeación del proceso educativo; produciendo múltiples tensiones expresadas en las diferentes formas de pronunciamiento de las comunidades educativas y sus líderes en contra de esta tendencia; queda en primer plano, en la superficie, la matriz colonial del ser, del saber y del poder.

4. Etnoeducación y etnización de las comunidades negras

Si se observa la constitución de la etnoeducación como esfera que da sentido a un conjunto de prácticas sociales, entre las cuales las educativas son el eje articulador, podríamos entrar afirmando que la etnoeducación es en sí misma una esfera de producción

de la diferencia cultural, en la que se destaca y se relleva la marcación colonial racializada; resignificándola, subvirtiendo la inercia de lo establecido, en el nivel discursivo y en las prácticas concretas. Los interrogantes que surgen son: ¿cómo pensar la etnización de las comunidades negras desde la etnoeducación, si ella a la vez es resultado del mismo proceso? ¿Qué utilidad tanto metodológica como política puede tener avanzar un análisis inicial de este campo?. En cuanto a este último aspecto, en principio las razones son dos; por un lado, para mirar en un escenario específico el estudiado proceso de producción étnica de los negros en Colombia, referido de manera amplia y general por varios autores y, por otro lado, se privilegia la Etnoeducación por el lugar estratégico que ocupa la educación en el ideario de estos movimientos sociales y en general en las sociedades, en tanto ámbito de producción, reproducción y recreación de sentidos sociales y culturales.

El investigador Eduardo Restrepo, quien de manera más sistemática y continua se ha ocupado del tema, ha explicado el trayecto recorrido por el movimiento social de las comunidades negras, en su proceso de construcción de su étnicidad en dos valiosos ensayos (Restrepo, 2004). El primer ensayo enfatiza en comprender la dinámica interna del proceso en el marco nacional, mientras en el segundo contextualiza dicha dinámica en las tendencias globales del capitalismo neoliberal y multiculturalista; destacando su interrelación necesaria para la explicación adecuada del fenómeno. Al respecto de manera sintética priman dos ideas centrales en sus planteamientos; la etnicidad como invención o como comunidad imaginada, siguiendo a Anderson (1993) y la etnización como estrategia de clasificación del capitalismo transnacional, que profundiza la matriz colonial,- siguiendo la orientación primordial de varios trabajos de Quijano y Mignolo- en estrecha relación con las demandas de las comunidades históricamente subalternizadas. La utilidad de sus aportes ha motivado solicitar ciertas precisiones. Aludiendo a (Briones, 1998) Restrepo dice:

[...] El concepto de (meta) cultura nos desnaturaliza la idea de diferencia cultural de las poblaciones negras, en tanto lo que aparece (o no), como ‘diferencia cultural’ de dichas poblaciones o cómo su ‘cultura’ responde a regímenes de verdad históricamente situados, en otras palabras, la ‘cultura’ o ‘diferencia cultural’ de las poblaciones negras son ‘culturalmente’ producidas, generalmente desde posiciones hegemónicas, que no son percibidas como tales ya que hacen parte del sentido común de una época determinada. (Restrepo, 2004: p. 293).

Si bien se hace indispensable desentrañar el sentido global del proceso de construcción de la diferencia, acorde con la sustentación del autor, tampoco tal consideración de la megatendencia, nos debe hacer perder de vista las particularidades y las formas concretas de articulación de esta matriz global colonial, en diferentes espacios y esferas; de ahí lo estratégico de situar la etnoeducación como campo de tensiones. En consonancia Aníbal Quijano, criticando los análisis funcionalistas nos muestra que:

“las partes en un campo de relaciones de poder societal no son sólo partes “...” Cada elemento de una totalidad histórica es una particularidad y, al mismo tiempo, una especificidad, incluso eventualmente una singularidad. Todos ellos se mueven dentro de la tendencia general del conjunto, pero tienen o pueden tener una autonomía relativa y que puede ser, o llegar a ser, eventualmente conflictiva con la del conjunto. En ello reside también la noción del cambio histórico social” (Quijano, 2000: p. 354).

Aclarando que en su primer trabajo en cuestión, Restrepo discute y defiende la potencialidad movilizadora y transformadora de los movimientos sociales de las comunidades negras, en su constitución como sujetos políticos étnicos, frente a las posiciones reduccionistas de sus posibilidades, expuestas tanto por sectores de las mismas comunidades como por agentes externos; ONGs y académicos. Al inscribir estos movimientos sociales en el contexto transnacional, parecen perder su capacidad subvertora y de resistencia observada en el plano nacional y regional. La etnoeducación nos llama la atención sobre su poder de conflictuar y desestabilizar por momentos, pero también de resistir emprendiendo caminos de desprendimiento del proyecto de muerte que sigue implementando la modernidad/colonialidad; no en su dimensión metafórica, si no como una realidad material sentida en los cuerpos, en las múltiples destrucciones, asesinatos masivos y desplazamientos forzados. En otras palabras, la etnoeducación nos muestra su rol propositivo desde la localidad, desde las regiones fronterizas enfrentando con una visión de mediano y largo plazo el panorama de sangre que sitia y presiona a estas comunidades; ejerciendo complejas formas de autonomía desde las márgenes centrales o periféricas, que ofrece el sistema en su contradicciones internas, que bien se reflejan en el aparato de Estado.

El mismo Restrepo indica aludiendo a Mignolo que “las condiciones de emergencia de un sujeto político determinado no garantiza su (posible) accionar político” (Restrepo 2004: p. 295), a lo cual se agregaría que tampoco lo contrario. Por lo que la

garantía estaría justamente referida al contexto específico de las relaciones sociales de poder. Vale la pena recordar en este caso que el multiculturalismo no es el que constituye lo negro en sujeto político, fueron las exigencias y solicitudes desde décadas anteriores, las que desembocan en esta coyuntura constitucional en el 91.

Esta historia precedente se convierte en insumo clave para avizorar sus posibilidades de acción, ya que en ella residen los elementos que recontextualizados y enriquecidos por el decurso de la experiencia han agenciado estos liderazgos y las exigencias colectivas. Por lo que quizá sin abortar nuestra mirada de totalidad, debemos observar con atención desde las localidades, cómo tratan los movimientos sociales de constituir sus ‘garantías’; estos es, de viabilizar sus agendas y propuestas, de lograr niveles de negociación exitosas, en últimas de concretar sus proyectos. Es dar cuenta de lo heterogéneo más allá de los modelos heurísticos, que muchas veces nos simplifican la realidad, empobreciendo y vaciando de sentido las modestas gestas, que pueden entrañar grandes y originales cambios históricos; allí donde bulle la vida y lucha por no ser destruida, aniquilada, por no perder el terreno que ha dignificado. De ahí que lo local casi siempre nos sorprenda.

La etnoeducación es un campo de pugnas, de construcción de representaciones dinámicas e inestables por la obtención de estas garantías, por ejercer el derecho a nombrarse y a hablar en nombre propio. Esta noción desde su apropiación por las comunidades negras, como antes se ha explicado, adquirió nuevos sentidos; lo primero es que con la propuesta de institucionalizar una *cátedra de estudios afrocolombianos*, artículo 39° de la Ley 70 de 1993, luego reglamentado con el Decreto 1122 de 1998 de obligatoriedad en todos los planteles del país, se puede leer la intencionalidad de un cambio en dos orientaciones; en la primera, rompe con la mirada de la etnoeducación exclusivamente para los llamados grupos étnicos, un ejercicio endógeno, advirtiendo de que los ‘otros’ los mestizos, necesitan también ser etnoeducados, en la ruta de refundación nacional multicultural en perspectiva intercultural. Resuena en ello el postulado insistente de Frantz Fanon, sobre la necesidad de hacer consciente también al colonizador, para dar curso a una nueva posibilidad de lo humano. Sobre la segunda orientación en complementariedad con la anterior, la denominación de Afrocolombianos y no *negros*, denota al interior del Estado y de la nación una detonación sutil pero efectiva de la puesta

en marcha de una política epistémica de reconstitución del ser por la vía de la memoria ancestral, histórica en la larga duración.

La conexión con el pasado africano precolonial, mutilado y escamoteado por la colonialidad, es aquí un motor inspirador y eje de sustentación de la lucha anticolonial, que encarna la negación a seguir siendo representados como *negros*; clasificación que en el análisis revela un lastre de la esclavitud. La memoria hunde sus raíces en el mito, en los tiempos inmemoriales, de ahí surgen iconos, símbolos y relatos de autonomía y libertad. La ancestralidad cumple una función “*memovilizante*”, de contenido descolonizador que restituye el sentido íntegro de humanidad, existencia y autoestima; punto de partida de los colonizados. En el desplazamiento de lo negro a lo afrocolombiano y en su intención auto reparativa, se revela un nuevo posicionamiento representacional, que genera tensiones y movimientos en los imaginarios sociales de la población, dando origen a nuevas formas de identidad. Se expresa abiertamente el desacuerdo con la representación naturalizada hasta ese momento y se da apertura a un terreno de lucha por los significados y las representaciones. (Hall, 2013).

En este lapso que llega hasta la actualidad, a la legislación que orienta las instituciones Educativas por medio de Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los etnoeducadores han respondido primeramente resemantizando la propuesta en un asunto que va más allá de un simple juego de palabras: *Proyectos Etnoeducativos Institucionales*; desde el año dos mil la propuesta había ido más lejos, y en estrecha relación con los avances de la etnoeducación indígena, los Afrocolombianos plantearon los *Proyectos Etnoeducativos Comunitarios* (PEC), sobre los cuales sustentaron la continuidad de algunas experiencias. Mientras el Estado pretende recortar la visión etnoeducativa reduciéndola a la institución escolar, las comunidades, especialmente rurales, aunque también se incluyen una pocas urbanas, disputan el mantenimiento de su significación original, invocando en el mismo marco legal que habla de flexibilidad y pertinencia contextual, el involucramiento de los agentes comunitarios en su rol auténtico de sujetos educativos. De esta manera se opera un reposicionamiento, que en la práctica se profundiza ahondando la diferencia, ahí donde el Estado es menos ineficaz, justamente por sus limitaciones operativas reales que impone la misma oleada neoliberal, para desarrollar su pretendido control; en los intersticios y zonas fronterizadas, en las estrechas

franjas donde se han visto obligadas históricamente a moverse estas comunidades, donde su experiencia vital es irreductible.

Estas propuestas y experiencia adquieren mayor importancia, cuando se les inserta en una perspectiva más amplia, a la cual obedecen; la de los *planes de vida*, que han elaborado y siguen elaborando estas comunidades, aún en las condiciones de desplazamiento forzado a que están sometidas. Los planes de etnodesarrollo y planes de vida son la respuesta directa frente a los planes de desarrollo previstos por Ley. Es un desafío al desarrollismo y al progreso que dictamina la modernidad, orientada por los indicadores de crecimiento económico mientras acaba con la vida humana y natural. En consecuencia el núcleo de esta propuesta filosófica que se vierte en líneas generales de acción para el futuro, ubica en el centro de la reflexión la defensa de la vida en relación con los territorios, garante de perpetuidad social y cultural. Estos planes de vida están igualmente animados por las ideas de Bonfil Batalla sobre el etnodesarrollo. Eh aquí la continuidad de un pensamiento descolonizador que ha originado prácticas localizadas heterogéneas y diversas con un sentido de fondo, el de la liberación de los colonizados.

En su dimensión integral la etnoeducación afrocolombiana, nos ilustra un continuado forcejeo de maniobras epistémicas y políticas, con consecuencias reales en la vida de los cuerpos sociales, que no se debe perder de vista, ya que nos enteran de cómo este sujeto político etnizado, llamado comunidad negra por unos o Afrocolombianos por otros, está desplegando su capacidad de acción en medio de las adversidades; jalonando sus proyectos más allá de las determinaciones hegemónicas globales y nacionales, desde luego sin ignorarlas y desconocerlas. Con todo ello, lo sustantivo es hacer notar, que si no pensamos la en-carnación del sistema moderno colonial y sus procesos de incorporación contextuales como monolíticos, asumiendo los retos de la complejidad y la heterogeneidad, podemos visualizar que en los procesos de producción de otredades o de etnización en este caso, en la medida en que conforman terrenos de disputa por el nombrar-representar y el auto representarse, las marcaciones de la diferencia no pueden provenir de una sola fuente, a menos que asumiéramos la pasividad perse de los subalternizados; lo cual está claro, no es el caso, de los mencionados trabajos de Restrepo. Efectivamente, en las maniobras discursivas la instauración de nuevas modalidades de representación, implica operaciones dinámicas de desmarque, resignificación y automarcación, en el camino de la dignificación individual y colectiva.

El campo de la etnoeducación afrocolombiana nos muestra además, cómo un grupo subvierte las imágenes construidas sobre sí en el trámite de la identidad, al tiempo que amplía la escisión y la tensión en su fortalecimiento como sujeto político e interlocutor válido en una (deseada) transformación de las relaciones sociales asimétricas. Entonces hace uso de su poder para dinamizar creativamente el cambio de su posición, mediante formas de representación que salen de su seno y que reflejan el surgimiento y agenciamiento de nuevas prácticas en correspondencia- no sin contradicciones- con el proyecto en concreción que aspira a tener su lugar en la hegemonía, y desde este lugar ‘oficializado’, en relación con lugares alternativos contra hegemónicos o hegemónicos descentrados, fraguar las opciones de transformación y cambio. Es la potencialidad que observo de este proyecto en marcha.

5. Etnoeducación Afrocolombiana: El lugar en la hegemonía y las hegemonías periféricas

A partir de estas consideraciones mi atención se centra en cómo los subalternizados negros en Colombia asumen la producción de la diferencia? Sin respuesta por ahora, una entrada hipotética la brinda, la documentación oficial, producida en este caso, en el marco de la gestión etnoeducativa.

El documento oficial debe asumirse como la revelación de un proceso de transacción y negociación simbólica y de representaciones. Por lo que, su tono, su discursividad ambigua por momentos; la alusión sinónima a lo negro y lo afrocolombiano, a la interculturalidad como convivencia de culturas y como opción transformadora de las relaciones sociales, sin establecer diferencias entre estos enfoques; son algunos de los tantos ejemplos identificados en dicha documentación. En sí, sus matices y giros del lenguaje, nos informan de intenciones implícitas y profundas tensiones que tal vez se expresan en estos enunciados aparentemente contradictorios pero coherentes en la lógica estructural de los documentos. Estos ‘sobresaltos conceptuales’, patentizan en realidad las fisuras existentes entre el Estado y las concepciones del movimiento social; que las interacciones, diálogos y consultas solicitadas por el multiculturalismo no resuelven, ni están interesados en resolver en la gestión de la etnicidad y la diferencia de estos grupos.

Las contradicciones más que errores conceptuales, nos informan de la explicitación de los horizontes distintos y hasta antagónicos, que dibujan una agenda para el futuro, pero que en ese preciso segmento no será ordenada, abordada y menos discutida. Es decir los documentos oficiales en su conjunto (legislación, lineamientos, orientaciones curriculares, etc), representan el consenso, punto de llegada transitorio, supremamente móvil, dinámico y escindido; dando cuenta de las contiendas pendientes, inconcesas en el clima de las negociaciones en el devenir de la producción de las identidades, entre el Estado y las comunidades. Es a este tenso acuerdo y a las convenciones que conlleva, que en principio he denominado el *lugar en la hegemonía*.

Sin embargo, existe la plena conciencia en las partes, de la existencia de unas experiencias que no quedan contenidas en tales pactos, presas de estas convenciones por diferentes razones que en los límites de este trabajo no puedo exponer. Existencias que se muestran como hegemonías por fuera del ‘territorio’ ritualizado y oficializado por los grupos en el poder, a las cuales no les interesa la confrontación, ni la solicitud de inclusión; funcionan a manera de reserva fronteriza, por lo que no serían propiamente contra hegemónicas. En otras palabras, ‘representan’ un desbordamiento, un peligro latente en los bordes del poder; por lo que se debe proceder a la normalización o canalización, entre otros mecanismos, mediante una oficialización de su automarcación marginal o su resignificación diferencial. Esto me acerca a la comprensión esquemática e inicial de los avances legislativos como diques contenedores y reductores de una dinámica compleja del proceso etnoeducativo en Colombia, en tanto terreno simbólico y real de batalla por la producción y control de los significados sociales (Hall, 2013); en el enfrentamiento entre el avance desmesurado y violento del proyecto colonial de modernización de estas regiones y territorios habitados por las comunidades afrocolombianas y las alternativas anticoloniales y descolonizadoras que despliegan desde los planes de vida, en los cuales la etnoeducación juega un papel articulador y estructurante del ser, el conocer y el poder, en la búsqueda de la plenitud de la existencia.

Referencias bibliográficas

Arboleda Quiñonez, Santiago. *Le han florecido nuevas estrellas al cielo: Suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano*. Cali. Editorial Poemia, 2016.

- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas*. México DF. Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Homi, Bhabha. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires. Manantial, 2002.
- Briones, Claudia. *(Meta) cultura del estado-nación y estado de la (meta) cultura: Repensando las identidades indígenas y antropológicas en tiempos de post-estatalidad*. Series Antropología, 244. Brasilia. Universidad de Brasilia, 1998.
- Bonfil Batalla, Gustavo. *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. San Juan de Puerto Rico. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1988.
- Fanon, Frantz. *Los condenados de la tierra*. México. Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Hall, Stuart. *Sin garantías*. Quito. Corporación Editorial Nacional, 2013.
- Mignolo, Walter. *Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica. En Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y Colonialidad del poder*. Perspectivas desde lo andino. Quito. Universidad andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala, 2002.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 3454 de 1984*.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Programa de Etnoeducación. Etnoeducación, conceptualización y ensayos*. Bogotá, 1990.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos generales de educación indígena*. Bogotá, 1987.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 804 de 1994*.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Ley General de la Educación, Ley 115 de 1994*.
- Restrepo, Eduardo. *Biopolítica y alteridad: dilemas de la etnización de las colombias negras*. En Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Serie Estudios Sociales, Políticas de la alteridad. Popayán. Editorial Universidad del Cauca, 2004.

Quijano, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En Lander, Edgardo. Comp. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO, 2000.

Walsh, Catherine. *La re-articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento*. En Catherine, Walsh, Freya, Schwyz y Santiago, Castro-Gómez . Eds. *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito: UASB/Abya Yala, 2002.

Santiago Arboleda Quiñonez: Universidade Andina Simón Bolívar, Sede: Equador. Doutor em Estudos Culturais Latino-americanos.

Artigo recebido para publicação em: setembro de 2018

Artigo aprovado para publicação em: novembro de 2018

Como citar este artigo:

Quiñonez, Santiago Arboleda; Etnoeducación, etnización afrocolombiana y forcejeos decoloniales. In REVISTA TRANSVERSOS. "Dossiê: LGBTTQI. HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS". Nº 14, SET-DEZ, 2018, pp. 187-203 Disponível em < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index>>. ISSN 2179-7528. DOI:10.12957/transversos.2018.38667.