

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, LÍNEA ESTUDIOS INTERCULTURALES

TERRITORIOS DE IDENTIFICACIÓN: UNA POÉTICA DE LA RESISTENCIA DE LA
GENTE NEGRA EN TURBO

BERTO ESILIO MARTÍNEZ MARTÍNEZ

TUTORES

HILDA MAR ROGRÍGUEZ GÓMEZ

LUIS RAMÍREZ VIDAL

Medellín, mayo de 2014.

RESUMEN

Este trabajo de investigación se sitúa en el desafío todavía presente de articular críticamente los anclajes de las identificaciones de la gente negra en Colombia, para incidir, avivar el debate y deconstruir imaginarios racializados y coloniales que aún perviven en las epistemologías y ontologías hegemónicas/eurocéntricas en nuestra sociedad. En este afán hemos elegido la opción crítica decolonial, que se traduce al mismo tiempo en una apertura y desprendimiento epistémico-ontológico como ruta investigativa. Exploramos con los integrantes de la Pastoral Afro en Turbo, cómo el territorio, la espiritualidad y las prácticas pedagógicas operan como anclajes de sus identificaciones, pero también como lugares de resistencias, de disputas del poder. Finalmente, propongo *los territorios de identificación* como una nueva comprensión en los modos en que se producen las identidades, superando las miradas etnicistas tanto de los proyectos adelantados por las comunidades negras como de sus propias identidades.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a las instituciones y personas sin las cuales este proceso no hubiera sido posible. A la Fundación Francisca Radke, la Universidad Pedagógica Nacional y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, quienes a través del Premio Nacional de Educación Francisca Radke hacen un reconocimiento anual a los trabajos sobre educación en distintos niveles, gracias al cual puede obtener la beca para iniciar mis estudios de maestría. A la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Quito, en especial a la profesora Catherine Walsh, quien fue mi tutora durante mi pasantía en esta institución, por su calidez y cordialidad académica, y a Gabriela Huertas, secretaria de la Dirección General Académica, quien me facilitó los trámites y gestiones administrativas durante mi estancia en Quito.

De manera especial quiero reconocer la apertura de cada uno de los integrantes de la Pastoral Afro en Turbo, con quienes construimos diálogos intensos, apasionados y cuyas voces, ideas y sentimientos están presentes en todo este trabajo. En especial al Padre Neil Alfonso Quejada, por sus ideas siempre en resistencia. Este es apenas un cierre parcial, momentáneo, de nuestras discusiones.

A Comfenalco Antioquia, en especial a Isabel Cristina Bernal, coordinadora del área de Fomento de la lectura, y a Luis Bernardo Yepes, Jefe del Departamento de Bibliotecas, por su paciencia y las gestiones administrativas para que yo pudiera tener la licencia laboral, tiempo sin el cual no habría sido posible escribir el informe final de investigación.

Quiero hacer un reconocimiento especial a Chelo Velázquez, secretaria del Departamento de Educación Avanzada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, por sus gestiones y trámites administrativos al inicio de cada semestre para facilitarme el proceso de matrícula.

A mis asesores, la profesora Hilda Mar Rodríguez y el profesor Luis Ramírez, por su compromiso constante y sus lecturas siempre críticas al tiempo que amorosas. Por haberme acompañado durante este camino intenso, apasionante, sobre todo, por aventurarse a

aprender juntos. Cada uno a su estilo, siempre con los oídos atentos, aportó de manera invaluable a estas reflexiones.

A mis compañeras y compañeros de la maestría en educación, con quienes compartimos encuentros apasionantes, vibrantes: Diana, Natalia, John Jairo, Fernando, Carlos Mario, María Ligia, Claudia y Luz Omaira. Y a mis profesores de la maestría por sus ideas y espíritu académico, en especial a la profesora Yólida Ramírez, por su cordialidad y apertura constante.

A los profesores Vladimir Zapata y Vladimir Montoya, quienes fueron los evaluadores de este proyecto durante el proceso de candidatura como magíster, por sus recomendaciones y escucha atenta.

Quiero también reconocer la paciencia, dedicación y compromiso de Diana Jiménez, quien asumió la ardua y minuciosa tarea de transcribir el material de campo, cada uno de los diálogos de esta investigación.

A mi familia, en especial a mi hermana Maritza, por su apoyo incondicional y comprensión durante este largo proceso. Hemos llegado juntos al término de este camino; aquí el fruto de este trasegar, que es también de ella.

Finalmente, agradezco la ayuda infinita de Dios en todo este largo camino, su compañía y guía permanente fueron determinantes para seguir avanzando pese a las adversidades.

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|----------|
| APERTURA Y DESPRENDIMIENTO EPISTÉMICO-ONTOLÓGICO: DESCENTRALIZAR LAS MIRADAS..... | 8 |
|--|----------|

CAPÍTULO I

DEL ENFOQUE DE LA ETNICIDAD A UN PENSAMIENTO CRÍTICO DECOLONIAL: HACIA UN NUEVO POSICIONAMIENTO POLITICO, EPISTÉMICO Y ONTOLÓGICO MÁS ALLÁ DEL COLOR

| | |
|---|-----------|
| PRIMERAS PALABRAS: DECOLONIALIDAD, PEDAGOGÍA E INTERCULTURALIDAD | 15 |
| EROSIONAR LA PROPIA INVESTIGACIÓN: TENSIONES DE UNA APUESTA INVESTIGATIVA DECOLONIAL..... | 23 |
| <i>El investigador como “otro”</i> | <i>23</i> |
| <i>Reconstruyendo mi lugar de enunciación</i> | <i>25</i> |
| <i>Una mirada de otro modo: intersticios de la matriz colonial de poder.....</i> | <i>27</i> |
| EL VIAJE RECORRIDO: RUTAS Y CAMINOS TRASEGADOS..... | 31 |
| <i>La entrada o el proyecto de partida.....</i> | <i>31</i> |
| <i>Los dilemas de una incomodidad azarosa: la pasantía en Quito.....</i> | <i>33</i> |
| <i>Las múltiples voces o descentralizar la mirada.....</i> | <i>34</i> |
| <i>Armar las piezas sueltas: la búsqueda de sentidos.....</i> | <i>36</i> |
| <i>Volver para seguir el diálogo.....</i> | <i>39</i> |
| <i>La llegada al puerto.....</i> | <i>42</i> |

CAPÍTULO II

POLÍTICAS DE NOMBRAMIENTO Y TENSIONES DE UNA RECONFIGURACIÓN IDENTITARIA

| | |
|--|----|
| POR LAS RIBERAS DE LA ETNIZACIÓN: SENDEROS, FUGAS Y MIRADAS DE UNA CARTOGRAFÍA DE LA DIFERENCIA..... | 44 |
| POLÍTICAS DE NOMBRAMIENTO Y TENSIONES DE UNA RECONFIGURACIÓN IDENTITARIA | 51 |
| ENTRE CANGREJOS, PLÁTANOS Y MAR: TURBO COMO ANCLAJE IDENTITARIO | 52 |

| | |
|---|----|
| LA CULTURA DEL DESORDEN O EL DESORDEN COMO CULTURA..... | 59 |
| LOS ESPACIOS DE COMODIDAD | 62 |
| LAS ENCRUCIJADAS DEL TERRITORIO | 64 |

CAPÍTULO III

ONTOLOGÍAS DE *OTRO MODO*: ESPIRITUALIDAD, RESISTENCIA Y PODER

| | |
|---|----|
| DE CANTOS, DIOSES Y LUGARES: RELIGIOSIDAD DE HERENCIA AFRICANA | 68 |
| LOS LUGARES DE RESISTENCIA: DESCOLONIZAR LA VIDA MISMA | 76 |
| LA PASTORAL AFROCOLOMBIANA: NOTAS PARA UNA RADIOGRAFÍA ANTERIOR DEL MOVIMIENTO SOCIAL AFROCOLOMBIANO | 81 |
| <i>La pastoral afro</i> | 81 |
| <i>La opción política: políticas de una caminada “entre”, “con” y “desde” los pueblos negros</i> | 84 |
| <i>Entre las formas de organización políticas y los avatares de un proyecto intercultural</i> | 87 |
| EL DISCURSO AUSENTE O LAS PRAXIS DECOLONIALES | 92 |

CAPÍTULO IV

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA INCOMODIDAD: SABERES Y EDUCACIÓN DESDE UN PROYECTO DECOLONIAL

| | |
|---|-----|
| PEDAGOGÍAS INTERCULTURALES: RUTAS, MIRADAS Y TENSIONES..... | 96 |
| <i>El espacio difuso</i> | 96 |
| <i>Educación y diversidad cultural</i> | 97 |
| <i>Enfoques de atención a la diversidad: dilemas de la práctica educativa en contextos diversos</i> | 101 |
| <i>Notas para reiniciar el diálogo</i> | 103 |
| RECONSTRUIR LA EXPERIENCIA: EL LENTO TRÁNSITO POR LA ESCOLARIDAD..... | 105 |
| LOS DESENCUENTROS CON LO QUE SOMOS: LOS CAMINOS DE REGRESO A CASA..... | 110 |

CAPÍTULO V

NARRATIVAS DE VIDA O UNA POÉTICA DE LA RESISTENCIA: VOCES, IMÁGENES Y SENTIDOS DESDE OTRAS ORILLAS.

| | |
|--|-----|
| CUANDO LA VIDA SE HACE POESÍA: LOS ITINERARIOS RECORRIDOS..... | 117 |
| LOS PRIMEROS AÑOS: IMÁGENES DE UNA LLEGADA | 120 |
| LAS EXPERIENCIAS CRUZADAS: METÁFORAS DEL “HACERSE” | 125 |

LOS TERRITORIOS DE IDENTIFICACIÓN: APUNTES NO-FINALES

| | |
|--|------------|
| EPISTEMOLOGÍAS ABIERTAS Y ONTOLOGÍAS OTRAS | 130 |
| PEDAGOGÍAS DE LA INCOMODIDAD | 132 |
| METODOLOGÍAS DECOLONIALES | 133 |
| REFERENCIAS | 135 |

APERTURA Y DESPRENDIMIENTO EPISTÉMICO-ONTOLÓGICO: DESCENTRALIZAR LAS MIRADAS

I

Este trabajo de investigación se sitúa en el desafío todavía presente de articular críticamente los anclajes de las identificaciones de la gente negra en Colombia, para incidir, avivar el debate y deconstruir imaginarios racializados y coloniales que aún perviven en las epistemologías y ontologías hegemónicas/eurocéntricas en nuestra sociedad. Este objetivo nos exige un *pensar y agenciar* decolonial, lo cual se traduce al mismo tiempo en un doble reto: *la apertura y el desprendimiento*; es decir, ampliar y descentralizar las miradas para abrirnos a otros modos de construcción de conocimientos, a otras rutas investigativas, pero lo que es más importante, construir otras formas de ser, de vivir, de pensar-con-en-resistencia y desde la autonomía.

Así, la apertura epistémica y ontológica como posibilidad/horizonte y como praxis cotidiana nos permite dialogar en otros términos, poner en tensión las condiciones mismas en las que negociamos el conocimiento, escuchar-*nos* y mirar-*nos* desde perspectivas distintas. Esta apertura es la que aquí hemos asumido como un compromiso genuino y constante por trabajar en un modo de investigación que tiene en la voz y experiencias de los participantes su punto angular, en el sentido de avanzar de una lógica interpretativa del investigador a la construcción de diálogos y debates en múltiples voces, esto es, ubicar en condición de horizontalidad las epistemologías y, por tanto, los puntos de vistas que se cruzan durante el proceso de investigación.

De hecho, lo anterior nos ha llevado a explorar otras formas de escritura del informe final de investigación, que permitan deconstruir las maneras autoritarias y hegemónicas de interpretar y escribir *sobre*, para reconocer en las voces de los participantes, del investigador y de los teóricos epistemologías distintas que requieren entrar en un proceso de negociación constante, de mediación, a partir del cual emerge un modo concreto de conocimiento. Este cruce de epistemologías es justo lo que permite cambiar los términos y aun las condiciones del diálogo: lo que hemos llamado una *investigación decolonial*.

Investigar en estos términos requiere dar un lugar distinto a los participantes y a sus trayectorias de vida, no sólo como un compromiso ético, sino fundamentalmente desde una comprensión política, ontológica y epistémica que reconozca en las luchas y agencia de los movimientos sociales, comunitarios, gremiales, etc., lugares concretos de producción de conocimientos de *otros modos*. Son estos conocimientos los que ayudan, de un lado, a desajustar, cuestionar e incidir en las practicas coloniales que invisibilizan formas de saber locales/comunitarias, y de otro lado, alientan las fuerzas para trabajar en proyectos de sociedad, de vida y estados distintos. Es a esto a lo que me refiero cuando hablo de la apertura epistémica-ontológica como desafío y como ruta investigativa que hemos asumido en este trabajo.

Pero esta apertura exige además encontrar otra cosa, a condición de no dejarnos obsesionar por el deseo modernizante de la lógica y discurso colonial (Fanon, 1963), es decir, crear un pensamiento nuevo, un agenciar *decolonial*, que se traduce en un proceso constante de resistencias, luchas y debates al interior de los proyectos sociales. En otras palabras, la *apertura* exige al mismo tiempo el *desprendimiento* como expresión de un posicionamiento epistémico-ontológico en otras condiciones. Y es a partir de ahí que en este trabajo apuntamos a intervenir en los procesos de reivindicación de los movimientos sociales, de las prácticas cotidianas para reavivar el desorden absoluto de la descolonización, como lo señalaron años atrás Frantz Fanon y Paulo Freire.

Sin embargo, no se trata de incluir las voces de los “condenados” y “oprimidos” para volverlas funcional al modelo hegemónico/eurocéntrico de construcción de conocimientos, por lo que hemos trabajado aquí, sino – y este ha sido nuestro principal desafío – por la elaboración de una ruta investigativa en la que hemos dialogado, discutido y construido las categorías de análisis *colectivamente*. Este esfuerzo se refleja en la metodología de investigación que hemos construido en este trabajo y que describimos en el primer capítulo, y en la estructura narrativa del informe que aquí presentamos.

II

De este modo, hemos elegido un tipo particular de escritura, en la que cada participante, tal como sucede con su propia voz, conserva durante todo el informe de

investigación una fuente de letra distinta. Así, cada capítulo es un texto escrito a múltiples voces, desde distintas miradas; es un ejercicio de diálogo constante. Intentamos romper en este ejercicio con la postura de la voz autoritaria-interpretativa de quien con frecuencia habla o escribe sobre el pensamiento, testimonios o escritos de otras personas, para apostar por un estilo tanto de investigación como de narrativas que ponga en diálogo a los participantes. Por tal razón, mi tarea aquí se reduce a invitar al debate, al diálogo, a ponernos en conversación: participantes, teóricos y mi propia voz.

En ese sentido, las voces de los participantes no aparecen aquí como citas textuales, debido a que constituyen diálogos permanentes entre ellos mismos, entre ellos y el investigador y, finalmente, entre ellos, el investigador y los autores. La forma en que diferenciamos nuestras intervenciones en cada diálogo es conservando cada uno, cada una, su propia voz (su propia fuente de letra), al tiempo que mantenemos nuestros puntos de vistas, nuestros modos concretos de articularnos a las discusiones aquí abordadas. De tal manera que el lector podrá hacer, si así lo desea, un seguimiento y lectura a una fuente de letra – que es a su vez, la voz de un participante – y encontrar ahí un posicionamiento político, espiritual y pedagógico concreto. Es en este esfuerzo donde logramos avanzar en el cruce de epistemologías distintas en un lugar común, para elaborar un tipo de conocimiento: mediado, situado, con voces y sentidos amplios.

En esta investigación este cruce permanente de sentidos nos ha llevado a preguntarnos por los anclajes de las identificaciones de los integrantes de la Pastoral Afro en Turbo, con quienes debatimos y dialogamos en torno a los procesos de reconfiguración y disputa de sus propias maneras de nombrarse y de nombrar al otro. Lo cual nos llevó a analizar ciertos matices que han dado el territorio, la espiritualidad y las prácticas pedagógicas a sus identidades afro. Empezar este trabajo-investigación de modo conjunto nos exigió además de una apertura y desprendimiento, enfrentar racismos solapados y estrategias de manipulación y cooptación de las iniciativas de los movimientos sociales/comunitarios por avanzar en lograr modos de vidas radicalmente distintos. Por tanto, las discusiones que abordamos aquí están en constante ajuste, lo que significa para

todos y todas el estar atentos y atentas, alertas y despiertos y despiertas ante las constantes rearticulaciones del modelo colonial.

En coherencia con estos desafíos, nuestra propuesta narrativa/diálogo que presentamos aquí, cruza las voces de ocho participantes, incluyendo mi propia voz, de tal manera que la fuente de letra que a continuación utilizo para identificarnos, es la misma que aparecerá a lo largo de este trabajo cada vez que pronunciamos nuestra voz, la de cada uno y la de cada una. Así:

- Hernán Hernández, joven líder del grupo juvenil “Arambé”, de la Pastoral Afro. (Fuente Batang)
- Juan Esteban, joven integrante del grupo juvenil “Arambé”, de la Pastoral Afro. (Fuente Arial Narrow)
- Líder Oscar Rentería. (Fuente Chaparral Pro)
- Profesora Mónica Caicedo. (Fuente Leelawadee)
- Profesora Cecilia Palomeque. (Fuente MS Gothic)
- Padre Neil Quejada. (Fuente Segoe UI Light)
- Harvy, joven integrante del grupo juvenil “Arambé”, de la Pastoral Afro. (Fuente Arial)
- Investigador Berto Martínez (Fuente Cambria)

Las citas de los autores aparecen con la fuente de letra del investigador y siguiendo las normas habituales de referencias bibliográficas. Cada capítulo, excepto el inicial, está estructurado en dos momentos: en el primero hago una breve discusión sobre el asunto central del capítulo, de este modo pretendo sintonizar al lector con los sentidos y tensiones que tendrán lugar en los diálogos entre los participantes, incluyendo mi voz y la de los autores; y en el segundo momento del capítulo retomamos las discusiones en múltiples voces.

Hecha estas anotaciones, es necesario introducir la estructura del trabajo y algunas indicaciones para su lectura: En el capítulo primero doy cuenta de mi lugar de enunciación, desde dónde hablo, así como la perspectiva epistémica, ontológica y metodológica que dan sentido al modo en que se construyó la investigación, y del por qué las preguntas que aquí se discuten tienen esa forma. Es un ejercicio de reconstrucción del itinerario recorrido durante dos años de trabajo investigativo. Así, propongo un abordaje investigativo y praxis *decoloniales*.

El capítulo segundo tiene la intención de discutir los matices que ha dado el territorio de Turbo a las identidades afro, en el marco de un nuevo régimen de identidad étnica establecido en la Ley 70 de 1993, como producto de fuertes disputas del movimiento social afrocolombiano. Analizando de este manera las identidades afro en su contexto de producción para develar qué es lo específico en Turbo, y si lo étnico, tal como argumentan las perspectivas etnicistas de la diferencia, es una condición de las identidades, o, si por el contrario, tendríamos que abordar el problema en otros términos.

El capítulo tres introduce una interesante discusión en el marco de las praxis decoloniales: *las espiritualidades como lugares de un modo concreto de resistencia*. Así, el objetivo de este capítulo es deconstruir lo que Fanon llamó una ontología de la negación. De este modo, discutimos sobre el lugar de la Pastoral Afrocolombiana en las luchas del movimiento social afrocolombiano y sobre las prácticas decoloniales que tienen lugar en la cotidianidad. En tal caso, hacemos una crítica al cientismo y al discurso de la secularización de la vida como racionalidad hegemónica.

El cuarto capítulo aborda una pregunta que ha ido imponiéndose en nuestras luchas decoloniales: ¿qué pedagogía utilizar en este trabajo de resistencia y diálogos en múltiples voces? En este afán hemos abogado por un camino: *la opción decolonial y una perspectiva crítica de la interculturalidad*, que ayudan a reconstruir las experiencias pedagógicas marcadas por la invisibilización, el racismo y la subalternización de los saberes y prácticas de la gente negra. Lo que aquí hemos llamado una pedagogía de la incomodidad.

El capítulo quinto es un ejercicio distinto. Está organizado en forma de cortas historias de vida, itinerarios de vida de los participantes estructuradas como versos de poesía. Así, mi tarea es, tal como sucede con los capítulos dos al cuatro, introducir al lector, sintonizarlo y darle paso a las voces de cada uno, de cada una. Es lo que aquí hemos llamado una poética de la resistencia, vidas en resistencias.

Finalmente, presento un breve apartado que sintetiza las emergencias y discusiones más importantes durante la investigación, lo cual ayuda un poco al lector acostumbrado a buscar las conclusiones del trabajo de investigación en un lugar concreto del texto final. Con todo, vale la pena aclarar que se trata de ideas ya expuestas durante el trascurso del informe final.

III

Deseo ofrecer además al lector tres posibles rutas de lectura del presente trabajo: la primera ruta es el modo habitual que iniciaría en el capítulo uno al cinco; el sentido de esta lectura es dar cuenta de la investigación misma, por lo que recomiendo este tipo de lectura a quienes se acercan al presente trabajo con este objetivo.

La segunda ruta de lectura tendría el siguiente orden: iniciar en el capítulo cinco, luego continuar con los capítulos uno, tres, dos y, finalmente, el cuatro. Este camino hace énfasis en los sujetos participantes de la investigación, en sus itinerarios de vida, para dar cuenta de sus lugares de enunciación y del por qué sus aportes tienen esas formas.

Por último, la tercera ruta tiene como sentido la Pastoral Afro en Turbo, como proyecto concreto de resistencia y praxis decolonial. Propongo, en ese sentido, que se inicie la lectura en el capítulo tres, luego continuar con los capítulos cinco, uno, dos y cuatro respectivamente.

CAPÍTULO I

**DEL ENFOQUE DE LA ETNICIDAD A UN PENSAMIENTO
CRÍTICO DECOLONIAL: HACIA UN NUEVO POSICIONAMIENTO
POLITICO, EPISTÉMICO Y ONTOLÓGICO MÁS ALLÁ DEL COLOR.**

PRIMERAS PALABRAS: DECOLONIALIDAD, PEDAGOGÍA E INTERCULTURALIDAD

Fue en Octubre de 2012, en Quito, Ecuador, cuando me encontraba en una pasantía académica en la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) que habíamos organizado mi colega Natalia y yo con el propósito de adelantar nuestros marcos teóricos alrededor de los estudios de las comunidades negras en Colombia, de los discursos del proyecto modernidad/colonialidad/decolonialidad, y particularmente la posibilidad de trabajar con la profesora y activista Catherine Walsh, en donde entró en mí una fuerte tensión y crisis en relación con los conceptos que hasta el momento venía construyendo, esto es, la etnicidad y las prácticas educativas etnizadoras como categorías centrales en mi análisis sobre la articulación entre pedagogía e identidades afrocolombianas, para el caso de Turbo, camino que, con entusiasmo y mucha pasión, - como suele hacerlo todo investigador novato -, había emprendido algunos meses atrás en mi propuesta de investigación y como posibilidad para hacerme magíster en educación.

Durante mis tres semanas en Quito fueron varios los momentos en que entró en tensión mi propio lugar como afrodescendiente y pedagogo, en lo que había llamado un *reencuentro*, un ir hacía dentro en mi discurso; las formas particulares de nombrarme y nombrar el mundo. Lo que encontré fue el camino que de manera lenta y pausaba habíamos iniciado con mis compañeros de maestría, un proceso de descolonización desde dentro, reconfigurarme, interpretar de otro modo la historia colonial y eurocéntrica desde la cual hemos sido inventados y nombrados como sujetos inferiores y subalternos. También entró en tensión el lugar mismo en que me ubicaba como investigador, el sentido mismo de la práctica investigativa y lo que ello deriva en el modo de relacionarme *con* y *entre* los integrantes de la Pastoral Afro, en Turbo, con quienes ya venía adelantado trabajos sobre el sentido de las prácticas educativas reivindicativas en la reconfiguración de sus identidades, lo que en palabras de Arturo Escobar (2005) serían las formas de ensamblaje de nuevas prácticas y sentidos producto de ajustes y articulaciones contemporáneas muy complejas.

En las repetidas ocasiones en que tuve la fortuna de conversar con la profesora Catherine Walsh, con algunas líderes afroecuatorianas y con mi compañera Natalia, pude escucharlas con atención, casi al punto de la perplejidad, ver en sus ojos, en sus gestos y en

cada uno de sus movimientos, una pasión y deseo de trabajar en favor de y desde un proyecto político y pedagógico desafiante, punzante, firme. Cada encuentro y conversación fueron de una intensidad tal que se mezclaban en mí una sensación de extrañeza y delirio, de euforia y tristeza. Quizá el hecho de estar fuera del país, en otra universidad, reconociendo experiencias y apuestas de vida y académicas distintas, hayan despertado en mí esas sensaciones. Pensaba siempre en las luchas y caminos recorridos por estas líderes, por la profesora Catherine Walsh en su experiencia como activista y maestra. No pude evitar ir al encuentro con lo que hasta ese momento conocía de la Pastoral Afro, de sus miembros, de su apuesta espiritual, social, pedagógica y de territorio, lo que intensificaba una suerte de incomodidad azarosa, esa que ha sido un elemento central en los procesos de transformación y lucha política para dar sentido de otro modo a la existencia de las poblaciones afrodescendientes en nuestro país.

No eran necesarias muchas explicaciones, ni justificaciones alrededor de las apuestas de distinto orden que cada líder adelantaba; encontré, en el fondo, una práctica de resistencia que desajusta las bases coloniales en las cuales se afincan gran parte de nuestras prácticas cotidianas. A partir de esa incomodidad que gestó en mí cada diálogo, cada encuentro, cada debate, pensé en lo necesario de una *pedagogía de la incomodidad*, o, una pedagogía que incomode, que posibilite un lugar de experiencia distinto desde lo simple, desde el encuentro mismo con el *otro*, con la *otra*, que ponga en tensión el sentido de lo que hacemos, de a favor de qué y de quién (y por tanto, en contra de qué y de quién) ejercemos la práctica pedagógica e investigativa (Freire & Macedo, 1989).

Salir del lugar de comodidad en que nos instalamos con frecuencia producto de algunos marcos teóricos, según los cuales nos dan las herramientas para entender la realidad, para interpretarla, lo que la profesora Catherine Walsh llamó una *epistemología cerrada*, me exigía no sólo despojarme de esas certezas, algunas seguridades que acompañaron mi arribo a Quito, sino, fundamentalmente, afinar el oído, la escucha atenta como apuesta vital, un modo de posicionarse en el mundo, construir puentes, conexiones, trazos y tejidos entre mis anhelos, esperanzas y modos de leer el mundo y los sentidos que tanto para las distintas líderes en Quito y los miembros de la Pastoral Afro, en Turbo, han

venido constituyendo sus prácticas de resistencia, de ajustes, de negociaciones permanentes.

¿Por qué era tan constante esa sensación de incomodidad en mi estancia en Quito?, ¿cómo entender esa situación que experimentaba cada vez con mayor intensidad?, sobre todo cuando regresaba a mi habitación a continuar las lecturas y escritos que me había propuesto abordar durante la pasantía. Una experiencia, sin embargo, tendría lugar en una mañana fría y tranquila, en que nos encontramos para conversar con la profesora Catherine Walsh, mi compañera Natalia y Laura, una amiga recién conocida estudiante de maestría en estudios de la cultura en la UASB, nos propusimos, tal como lo habíamos planeado días antes en Colombia, hablar sobre interculturalidad, colonialidad y decolonialidad. Esta conversación tendría luego una gran influencia en mis elaboraciones y comprensiones sobre el por qué mis preguntas venían adquiriendo la forma que tenían, del por qué mi permanente y azarosa incomodidad.

Miradas, gestos de sorpresa y entusiasmo acompañaron nuestras primeras palabras en la oficina de la profesora Catherine Walsh. Recuerdo muy bien (como si fuera un reflejo en la pantalla de mi equipo portátil) su sonrisa tenue, jovial, sencilla. Al principio habló poco, nos escuchó atentamente, sólo asentía con su cabeza una y otra vez o interrumpía la conversación, se levantaba e iba por un libro que podría, justo en ese momento, servirnos de referencia para continuar explorando el tema en otra ocasión. Nos ubicamos luego en un pequeño salón e iniciamos una conversación de no más de tres horas (supongo), intensa, apasionada, bastaba con mirarnos entre mi compañera Natalia, Laura y yo para darnos cuenta de que lo que estaba pasando no sólo reconfiguraba nuestro propio lugar como investigadores, sino, el sentido de la apuesta vital y de existencia de cada una, de cada uno.

Mientras nos hablaba del posicionamiento político, epistémico y ontológico que significa hablar de interculturalidad como práctica cotidiana, como apuesta de vida, la profesora iba graficando en el tablero lo que nombró la *matriz colonial de poder*, con una sencillez y profundidad que nos dejaba perplejos. Discutimos sobre la colonialidad del Poder, del Saber, del Ser y de la Madre Tierra; del lugar de enunciación desde el cual se validan unos saberes y se invalidan otros, es decir, de las geopolíticas del conocimiento; de

los espacios de resistencia emprendidos por algunos pensadores/practicantes de la emancipación crítica decolonial: Frantz Fanon, Zapata Olivella y Aimé Césaire.

Lo anterior para mostrarnos que la decolonialidad no es una mera elucubración teórica, sino una acción emancipatoria anclada en prácticas cotidianas, en luchas constantes, una de las cuales se concreta en las prácticas pedagógicas y de espiritualidad que han venido agenciando los miembros de la Pastoral Afro, en Turbo, en términos de unos anclajes que, producto de articulaciones concretas con el territorio, han venido reconfigurando sus propios modos de nombrarse, de identificarse, donde lo étnico no es una condición de su posicionamiento en el mundo, es, tal como lo podremos ampliar en otro lugar de este trabajo, una construcción permanente, lo que aquí he llamado *una poética de la resistencia*.

Me di cuenta, sin embargo, de la complejidad de las relaciones de poder, de dominación y subalternización que se articulan a los imaginarios y comprensiones sobre y entre las comunidades negras e indígenas de Ecuador y Colombia, es decir, un tronco y experiencia común: la colonialidad. Pero justamente una de las estrategias de este proceso colonial es haber simplificado el asunto de la diferencia, para el caso de estos pueblos, a un mero asunto étnico, dejando de lado las relaciones de poder que anteceden la producción de identidades subalternizadas, por ejemplo, en términos de Foucault (1976), a través de mecanismos de disciplina y normalización. Relaciones entre política y vida (biopolítica), que tienen mucho que ver con los nuevos discursos sobre la diversidad cultural y el trámite que de ella han venido haciendo los gobiernos Estatales, particularmente en Latinoamérica desde el “boom” reformista de los años 90.

En esa dirección, muy a favor del control de la diferencia hecha por estos Estados, han ido configurándose dos perspectivas de la interculturalidad. La primera tiene un enfoque relacional, se refiere al conocernos, el contacto entre culturas, la concepción de prácticas, saberes y personas distintas en condición de igualdad. Y la segunda, desde un enfoque funcional, donde se aborda el problema de la diversidad cultural, las minorías étnicas, el asunto de la inclusión a la sociedad nacional o mayoritaria, buscando así promover el diálogo, la tolerancia y la convivencia.

Mientras que el multiculturalismo sustenta la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 2001), la interculturalidad pensada desde lo indígena (y más recientemente desde lo afro), apunta cambios radicales a este orden. La meta no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Más bien, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder, del saber y del ser como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer, reconceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino y construcción. (Walsh, 2006, p.34)

Me preguntaba mientras tomaba atenta nota de los aportes de mis compañeras Natalia y Laura, así como del discurso de la profesora Catherine Walsh, si lo que en ocasiones hemos llamado interculturalidad, sigue siendo aún una apuesta multicultural que sustenta la matriz dominante, eurocéntrica y neoliberal, sin cuestionar las estructuras sociales, políticas y epistémicas que han subalternizado a los pueblos indígenas y afrodescendientes, sus saberes y sus prácticas de vida, de existencia.

En ese momento mi incomodidad permanente, en relación con mi lugar como afrodescendiente, pedagogo e investigador, encontró sentido. Una sutil coherencia, suficiente para darme cuenta de que mis preguntas tenían un tronco histórico más complejo de lo que había sospechado, que pasaba por mi propia piel, por las historias que de niño mis padres, abuelas y tías nos contaban a mis hermanos y a mí al anochecer en la espesura de la selva chocoana, y que luego, años después se repetían al ritmo del canto de grillos, ranas y chicharas en las bananeras húmedas y calurosas de Urabá.

Reconstruir narrativamente el sí mismo, en el sentido de cruzar varios fragmentos de mi propia historia de vida, me ayudó a comprender que el problema del pueblo afrodescendiente, su invisibilización histórica, no es sólo un tema étnico o de etnicidad, sino que aquí se articulan profundas desigualdades, prácticas coloniales que han venido reconfigurándose, tomando nuevas formas, otros sentidos, pero que en el fondo conservan las mismas lógicas producto de la experiencia vivida en la colonización, a los inicios del capitalismo y la colonialidad global (Quijano, 2000), para producir ciertas subjetividades,

modos de comprender y articular las relaciones de poder, y por tanto, en esa medida, instituciones, sujetos y prácticas para su propio modelo colonial.

Esas nuevas comprensiones desajustaron el modo como me había acercado al problema de lo afrocolombiano, al asunto de las identidades, de un lado porque no es un tema exterior a mí, es decir, tiene un afincamiento en mi propia condición humana, existencial como descendiente de África, desde mi experiencia cotidiana, y de otro lado, conectar mi realidad con las prácticas pedagógicas y espirituales de la Pastoral Afro, en Turbo, y los matices que este territorio ha dado a los discursos y prácticas de la gente – *como lugares de anclaje, de un modo de resistencia, de un agenciar cotidiano desde un proyecto concreto de decolonialidad, es decir, una praxis decolonial* –, se constituía para mí, sin lugar a dudas en un escenario de aprendizaje, de (des)estructuración y apertura a otros sentidos de existencia, de conocimientos y cosmovisiones.

Lo que se me abría paso era una perspectiva crítica de la interculturalidad como proyecto político y pedagógico que cuestiona e interpela las asimetrías y las lógicas de dominación, discriminación e invisibilización que tiene como tronco común la experiencia del colonialismo y la diferencia colonial (Mignolo, 2003). Además, una necesaria articulación en la cotidianidad de una pedagogía humanizadora en la perspectiva de Freire (1993), a la vez que decolonial, en términos de Fanon (1986).

Habíamos terminado una conversación que para la profesora Catherine Walsh significaba un espacio de asesoría para un par de estudiantes colombianos interesados y apasionados por el tema de la interculturalidad, la decolonialidad y los estudios afro. Para mí, en cambio, había sido una experiencia de enorme influencia en mi trabajo como investigador, como pedagogo y como afrodescendiente.

En las repetidas ocasiones en que nos sentábamos a conversar, a dialogar con los integrantes de la Pastoral Afro, cuando escuchaba sus historias y experiencias alrededor de sus prácticas y del modo particular en que han emprendido un proyecto decolonial, de resistencia desde lo espiritual, desde la pedagogía, desde su afincamiento territorial, solía ver a la profesora ahí en una esquina, escuchando, tomando apuntes, asintiendo con la cabeza una y otra vez. Esa imagen me acompañó durante casi todo mi trabajo de campo, en

que con una pequeña agenda, un lápiz, una grabadora y un par de preguntas como pretexto el Padre Neil, las profesoras Mónica y Cecilia, los jóvenes Hernán, Juan y Harvy, y el líder Oscar, me permitían construir junto a ellos espacios que llamamos *diálogos de saberes*.

Y el hecho que esta imagen me recuerde ese momento significativo de mi paso por Quito y estuviera en mi recuerdo durante todo mi trabajo de campo, se debe en gran medida a que se me cruza como una consigna, una frase o ensayo que debo releer constantemente, en el sentido de estar atento, de escuchar cada historia, cada narración con atención y con el cuidado de quien reconstruye, teje e hila pequeños y delicados hilos, tan frágiles sueltos, pero que unidos constituyen una fuerza y resistencia única, vital; es decir, la vida misma.

Es en esta medida que entiendo la importancia de los fragmentos de historia de cada participante del proceso investigativo, sencillas, simples en cierto sentido para los teóricos y académicos. Los gestos, miradas y silencios, no obstante, con que vienen acompañadas estas narraciones, están cargadas de un potencial epistémico y ontológico de enorme importancia, indispensable para comprender en sentido concreto, desde lo cotidiano, lo que implica una apuesta pedagógica crítica-decolonial más allá del discurso. Por tanto, el desafío que se nos imponía era cómo situar el pensamiento o construir *pensamiento situado*, construir puentes – si es que así podemos llamarlo – entre el discurso decolonial y la praxis decolonial.

En otras palabras, ¿cómo se es decolonial?, ¿en qué puntos se cruzan el discurso intercultural y las prácticas interculturales? O me pregunto, si tal vez estemos nombrando con las mismas categorías analíticas, sentidos y experiencias muy distintas, me refiero a las relaciones cotidianas de resistencias, de negociaciones permanentes a los que deben llegar las distintas comunidades afrodescendientes, de un lado, y los discursos que las nombran desde fuera, de otro. ¿Qué articulaciones hay entre estas historias de vidas, experiencias de luchas y los discursos que las nombran?

A partir de qué posicionamiento político, epistémico y pedagógico nos aventuramos a construir pedagogías interculturales, pensamiento crítico-decolonial. En qué prácticas pueden instalarse, sobre todo, cómo dar cuenta de ellas en sentido básico, del día a día,

desde lo cotidiana, en lo que hemos venido llamando *una apuesta erosiva*. Estos son, sin duda, los retos que ha asumido la Pastoral Afro, en Turbo, desde un actuar espiritual y pedagógico en el sentido de la reconfiguración de identidades afrodescendientes ancladas en el territorio.

EROSIONAR LA PROPIA INVESTIGACIÓN: TENSIONES DE UNA APUESTA INVESTIGATIVA DECOLONIAL

1. El investigador como “otro”

El investigador social es un *otro*. Otro en tanto aparece, emerge, cruza sus propias fronteras para ir al encuentro con sus *otros*, los otros de la investigación, del territorio, de los espacios, de los lugares simbólicos y de representaciones ya bien delimitados por ellos, para quienes él, es, en el fondo, el sujeto de la “alteridad”; configura una otredad acentuada, marcada finamente por hilos que rayan con la extrañeza, incluso, con la desconfianza: ¿Qué tipo de relación aspira a establecer con nosotros?, ¿por qué desea conversar con nosotros?, ¿cuánto tiempo estará trabajando con la comunidad? ¿Para qué? Y ¿qué hará con el material construido en los diálogos y debates? Es una doble espacialidad la que entra en tensión, y por tanto, en disputa. Son lugares, sentidos y epistemologías diversas. Entonces, el otro de la investigación no es exterior a lo que soy, no es una espacialidad fuera de mí, extraña a mí, sino que los sujetos con quienes adelanto las conversaciones y los diálogos en el marco de la investigación compartimos un mismo espacio simbólico, un mismo territorio subjetivo: el otro.

Para quienes nos hemos aventurado a realizar investigación decolonial este territorio común, es decir, el otro, como una exterioridad constitutiva, en el sentido y miradas desde fuera, nos exige retos muy importantes, por ejemplo, desafiar el supuesto lugar de autoridad o saber experto del investigador, como recuerdo me dijo uno de los integrantes de la Pastoral Afro, ya al finalizar una larga jornada de conversaciones y diálogos alrededor de las prácticas educativas, en que me había invitado a su casa.

- Tú eres licenciado en educación ¿verdad?
- Sí, claro.
- Ahh, entonces, tú debes saber si lo que digo es importante o no, o si te sirve para algo de lo que investigas.

Era evidente que aunque habíamos tratado de mantener una conversación en la que yo pretendía conocerlo, escuchar sus experiencias como líder afro en Turbo y en la que ambos nos preguntábamos sobre temas similares, en varios pasajes de sus narraciones sentí en él una leve preocupación, breves momentos de cavilación, en el sentido de qué tan importantes eran sus experiencias en relación con la investigación. Incluso, para facilitar estos acercamientos y reconfigurarnos desde una línea más horizontal, uno acude a los argumentos de la investigación cualitativa, uno de los cuales es que los participantes de la investigación son sujetos con experiencias, historias de vida y testimonios, que constituyen el insumo fundamental del investigador.

Pero resulta que para el caso de la investigación decolonial, este terreno puede resultar fangoso, poco estable. Justamente porque no sólo están en juego aquí los modos de construir registros y datos, sino fundamentalmente, las formas de producción de conocimientos, este decir, quién y a través de qué medios valida estos saberes y experiencias de los participantes. Y ahí la Universidad “Alma Mater” aparece como una rejilla, como espacio validador de lo que en adelante se llamará “conocimiento”. Entonces, es la investigación a favor de quién, con qué propósitos y para quiénes. Estas preguntas desajustan, rearticulan, re-fundan la mirada del investigador, a partir de las cuales es posible reconocer, sin lugar a dudas, el papel crucial del poder en la producción de conocimientos. Ahí, el investigador no es un emisario del “Alma Mater” que compila y re-interpretamos testimonios de los participantes y los pone al servicio de la lógica del capital y del conocimiento de la academia. Investigar desde una perspectiva decolonial requiere del investigador un compromiso de otro modo, una mirada y perspectiva subalterna, crítica, desafiante, amplia.

Recuerdo, sin embargo, que desde los primeros años de formación al investigador se le suele formar en una suerte de contemplación/sumisión ante los teóricos que, en la perspectiva de su formación, debe seguir/superar, y de otro lado, con una “manía” interpretativa a todo testimonio, a toda historia de vida-narrativa con que se encuentra. Por qué ir con una actitud de sumisión ante el texto (cualquiera que sea), y con una actitud de autoridad/interpretativa/sospecha ante los sujetos de la investigación, ante sus modos de construir conocimiento, ante sus vidas mismas. Es decir, se naturaliza, se localiza una

actitud interpretativa-explicativa, ante un modo particular de “otredad”, es decir, unos “otros” con características particulares, modos de pensar, vivir y convivir que, justamente por ese *locus* de enunciación, requieren, necesitan ser interpretados, nombrados, comprendidos desde una “otredad” afincada en otro territorio, con un lugar, un color y una visión definida (Europa/blanco/académico-letrado).

2. Reconstruyendo mi lugar de enunciación

Otro orden, otro mundo es posible, – como horizonte de todos los postulados que cuestionan el patrón de la Modernidad/Colonialidad como única perspectiva de sentido –, fueron algunas de las palabras del profesor Enrique Dussel en un seminario sobre Filosofía Política en América Latina Hoy¹, dictado en la UASB, sede Quito, Ecuador. ¿Qué significa pensarnos de *otro modo*?, ¿con qué propósitos?, ¿bajo qué perspectivas de conocimientos, relaciones de poder, de vida y, por tanto, qué visión de sociedad se vislumbra en estas luchas políticas y sociales?, ¿cómo interpretar, desde aquí, la emergencia de un significativo interés de los Estados- nación, particularmente en Latinoamérica, por el reconocimiento e inclusión de los subalternos (indígenas y afrodescendientes, principalmente) en sus políticas neoliberales?, ¿Qué nos ofrece un proyecto intercultural al esclarecimiento de una *lógica otra*, que tome en serio los aportes intelectuales de los indígenas y afrodescendientes?

Éstas preguntas, entre otras, han venido guiando mis búsquedas no sólo como estudiante de la maestría en educación, en la línea de estudios interculturales de la Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, sino, y fundamentalmente, por mi propio lugar como afrodescendiente y mi formación como maestro. Este doble lugar de enunciación me asigna un *locus* particular, es decir, en primer momento, las experiencias, trayectorias coloniales que me han constituido, al tiempo que han significado mi propia invisibilidad ontológica y epistémica; articulación de dominación y poder de la que de una u otra forma he sido partícipe y que he reproducido en mis discursos y prácticas sin darme cuenta.

¹ Disponible en <http://vimeo.com/channels/seminariodussel>

Esta ceguera/deshumanización presente en mi modo de asumir el mundo moderno/colonial/eurocéntrico como orden natural y horizonte de vida, son las cadenas que aún están en las mentes como ya lo decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella.

Al parecer, la preocupación de Zapata Olivella era cómo la dominación colonial y racial ha implicado y requerido una forma particular de *pensamiento*². Son estas cadenas puestas por las estructuras y sistemas de poder y saber coloniales, y aún mantenidas y reproducidas por la institución educativa, las que dirigen y organizan las maneras tanto de pensar como de ver el mundo. (Walsh, 2007, p.27)

Despertar de esa ceguera, tomar conciencia del lugar y posicionamiento político, epistémico y pedagógico que exige una apuesta intercultural, transita por lo que en los encuentros de la maestría hemos venido llamando *el encontrar la propia voz*, esto es, reconstruir mi trayectoria de vida, para, en esa dirección iniciar un proceso de desestructuración, lo que en palabras de Fanon sería un proceso de descolonización. En ese sentido, reconstruirme desde dentro, poner en tensión, en duda mis propias certezas y modos de asumir y comprender el mundo, se traduce en un reto de largo aliento, no porque me rehúse a emprender tal desafío, sino porque el patrón de poder moderno/colonial ha puesto en marcha – y sigue rearticulando – formas de dominación y explotación económica, social y cultural que naturalizan la diferencia, fundamentalmente desde la exterioridad, en razón de categorías étnicas y raciales, volviéndolas funcional a las prácticas coloniales, es decir, a la colonialidad³ como proyecto de la modernidad.

² Las cursivas son mías.

³ Es importante la distinción teórica entre colonialismo y colonialidad. Desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad, el colonialismo es más puntual y refiere a una experiencia concreta en el tiempo, en la lógica del expansionismo político y militar colonialista. La colonialidad es, en cambio, un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación, las cuales no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Quijano 2000). En tal sentido, es importante comprender cuatro formas de articulación de la colonialidad: 1) *colonialidad del poder*: el uso de la raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares, y roles sociales, y con una ligazón estructural a la división del trabajo. 2) *colonialidad del saber*: todo lo avanzado, civilizado y bueno

Esta primera condición existencial de reencuentro conmigo mismo, algo así como una reconstrucción narrativa⁴ del sí mismo, de re-existir, de iniciar un proceso arduo de descolonización, deriva indudablemente en un segundo momento, en lo que Freire (1993) llamó una relectura crítica de la praxis pedagógica; es decir, a partir de la experiencia vivida en la formación como maestro de lenguaje y literatura, particularmente en las prácticas de lectura y escritura con los sujetos a quienes estaba dirigida mi acción pedagógica. Y, si, en relación con mi propia constitución humana, trabajar por elaborar otras prácticas, exige un proceso constante de descolonización, lo es también para la comprensión de la práctica educativa como proceso de humanización y de liberación. Ello requiere repensar, cuestionar las propias maneras de hacer educación para luchar política y pedagógicamente en la articulación de prácticas que posibiliten diversas formas de pensar, existir, conocer y convivir, desde otros modos no eurocéntricos.

3. Una mirada de otro modo: intersticios de la matriz colonial de poder

Este trabajo de investigación tiene su origen y sentido en las luchas políticas y sociales que se han gestado y han venido agenciándose desde los pueblos indígenas y afrodescendientes en las últimas décadas⁵, en correlato con las nuevas disposiciones legales

es definido y medido con relación a Europa y a la blancura. 3) *colonialidad del ser*: se refiere así a la no-existencia y la deshumanización, una negación del estatus de ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, con el tratamiento de los “negros” no como gente, sino como “cosas” del mercado (Walsh, 2007, p.28-29). Y otra dimensión acuñada por la profesora Catherine Walsh, 4) *colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza*: es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no-modernas “primitivas” y “paganas” las relaciones espirituales y sagradas que conectan el mundo de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros como seres vivos. (Walsh, 2009, p.131)

⁴ Las narrativas entendidas como una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995) Citado en Bolívar (2002)

⁵ Ejemplos de ellos, para el caso Colombiano han sido, de un lado, La Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA), que a mediados de la década de los 60’s y 70’s inició un fuerte movimiento campesino en las riberas del río Atrato, Chocó, lo cual respondía a la creciente amenaza de despojo de las tierras habitadas por estas poblaciones durante varias generaciones, a manos del Estado. Y, de otro lado, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que nace también en la década de los 70’s, con el objetivo de hacer respetar y defender sus derechos como pueblos y nacionalidades. Ambas estrategias organizativas muestran las luchas que, anterior a las reformas de los años 90’s, venían librando estos movimientos.

y jurídicas establecidas en la oleada de reformas institucionales en los Estados-nación Latinoamericanos como Ecuador, Venezuela, Bolivia y Colombia, cuyas estructuras han incorporado, cooptado y redireccionado las luchas iniciadas por estos pueblos, lo cual da la sensación de haber resuelto, al menos en parte, el problema de la diferencia. Mi argumento es que, curiosamente este “boom” reformista, en donde se asume la diversidad cultural y se reconocen derechos jurídicos a los pueblos indígenas y afrodescendientes, por tanto, se articulan nuevas prácticas políticas y educativas en el marco de un Estado inclusionista, coincide con la reorganización e implementación de políticas neoliberales en estos países impulsadas por organismos inter/tras/multinacionales que le dan un nuevo lugar a estas luchas y tensiones.

Lo que quiero decir es que la trabazón que se articula al asunto cultural, étnico, racial e identitario en lo relacionado con la diferencia constitutiva de dichos pueblos, ha naturalizado tales diferencias, justamente, a partir de esas categorías analíticas, invisibilizando y ocultando asuntos de fondo que los movimientos sociales indígenas y afro apenas están entendiendo y reinterpretando, me refiero a la *matriz colonial de poder* que todavía se mantiene y se reproduce, la cual a su vez constituye el lugar y estrategia desde donde se articulan todas las formas de dominación y explotación, configurando así lo que Aníbal Quijano identifica como un patrón de poder global que articula diversos elementos: la colonialidad del poder, el capitalismo, el Estado-nación y el eurocentrismo:

[...] 1) la colonialidad del poder, esto es la idea de “raza” como fundamento del patrón universal de clasificación social básica y de dominación social; 2) el capitalismo, como patrón universal de explotación social; 3) el estado como forma central universal de control de la autoridad colectiva y el moderno estado-nación como su variante hegemónica; 4) el eurocentrismo como forma hegemónica de control de la subjetividad/ intersubjetividad, en particular en el modo de producir conocimiento. (Quijano, 2000, junio, p.1)

Lo fundamental es, en términos de Quijano, que el asunto de la diferencia no es exclusivamente la subalternización étnico- racial, sino que refiere a la matriz de poder colonial, cuyo tronco y sustancia es lo que Mignolo llama la *diferencia colonial*, esto es, “la clasificación de grupos de gentes o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica” (2003, p.39). En

otras palabras, también está en juego una subalternización de orden epistémico y cosmogónico (Mignolo, 2002; Walsh, 2009).

De esta manera, las luchas de estos movimientos implican ir más allá de un proceso de visibilización de las diversidades, de la inclusión dentro de la estructura del Estado, o, como hemos visto para el caso colombiano, una educación *para* grupos minoritarios (etnoeducación)⁶, sino, – esto es un desafío colosal – agenciar un trabajo en los distintos niveles del poder colonial para cuestionar, criticar, intervenir/incidir en y sobre este patrón de poder, ir construyendo otras formas de ser (humanización, existencia), pensar (epistemologías de otro modo, geopolíticas del conocimiento) y convivir (cosmovisión, espiritualidad, territorio).

En ese sentido, y tal como lo advierte Patricio Noboa, este patrón de poder genera relaciones de poder que a su vez configuran y construyen distintos sujetos y subjetividades necesarios para el proyecto de la modernidad/colonialidad. Noboa, entonces, distingue tres tipos de sujetos funcionales: de determinación colonial, de estructura colonial y de la práctica colonial:

Los sujetos de determinación colonial, son quienes se ubican en la cúspide de la pirámide colonial [...] podríamos identificarlos como reyes, emperadores, Estados metropolitanos, corporaciones industriales y económicas, instituciones globales (BM, FMI, G-8, OTAN, OMC), quienes operan bajo la lógica de apropiación del planeta y sus recursos [...] Los sujetos de estructura colonial [...] los representantes/ portadores de proyectos modernizantes, empresarios, tecnócratas; intelectualidad moderna que ha luchado contra la “barbarie”, el “atraso”, el “subdesarrollo”, [...] Los sujetos de la práctica colonial propiamente dicha se “construyen” a través de diversos discursos y prácticas que crean estructuras de sentimientos que apoyan, elaboran y consolidan la práctica colonial de dichos sujetos, construyendo también una subjetividad sobre la idea de que la identidad europea es superior en comparación con los pueblos de la región (2005, p.95-96).

Comprender estos niveles de la matriz colonial de poder es importante puesto que ello ubica y sitúa la perspectiva de esta investigación, ya que el interés se ubica en

⁶ La política de etnoeducación, mientras sea entendida como educación *para* grupos étnicos, representa una estrategia de alta rentabilidad política para el Estado (Rojas y Castillo, 2007, p.20)

comprender los sentidos y los anclajes de las identidades de los sujetos de la práctica colonial, en términos de Noboa. De esta manera, nos proponemos entender las conexiones entre estos sentidos, los sujetos y subjetividades que estas prácticas construyen y lo forma en que se han venido reconfigurando las identidades afro, en Turbo, desde un proyecto decolonial.

Así, pues, el reto para el cuerpo mismo de este trabajo será pensar, dialogar y conversar con los integrantes de la Pastoral Afro, ya no en razón de la diversidad cultural, los discursos sobre la etnicidad⁷, o, a partir de la diferencia colonial, sino desde otras orillas, desde otras espacialidades, que nos permitan situar el pensamiento, entender la importancia de los lugares, “del territorio” en la producción del conocimiento e ir al encuentro de lo que la profesora Catherine Walsh llama epistemologías abiertas, que suponen construir el conocimiento desde la realidad y no al revés; y entender otras subjetividades, es, como decía Fanon (1986) una tarea de desorden absoluto.

Ubicarnos aquí, en estas nuevas orillas, lo que aquí hemos llamado una investigación decolonial, supone unos retos distintos a la investigación y al investigador: en primer lugar, exige una apertura al conocimiento, afinar el oído, para aprender de otro modo, y sobre todo, para despojarse de sus certezas y marcos teóricos, para dejar que el territorio y las personas ahí articuladas, sean quienes nos cuestionen y nos pregunten. Y desde ahí, en segundo lugar, exige un diálogo de saberes, mediaciones, poner en condición de horizontalidad distintas epistemologías y formas de construir conocimientos, cosmovisiones, espiritualidades, tradiciones ancestrales e identidades ancladas en distintos territorios. Y, en tercer lugar, exige del investigador humildad, poner en duda sus aprendizajes, sus propias espacialidades, para, en esa ruta, construir lo que el profesor Vladimir Montoya llama *metodologías políticas*⁸, las cuales suponen debates, diálogos, luchas, peleas, en otras palabras, develar el lugar del poder y las tensiones que de él se derivan en la producción de conocimientos.

⁷ Existe una larga tradición en los estudios antropológicos sobre este asunto en lo relacionado con los estudios afrocolombianos. Al respecto sugiero ver Escobar(2005), Restrepo (2005, 2011)

⁸ Esta idea la toma de una conversación/asesoría con el profesor el día 6 de junio de 2013.

EL VIAJE RECORRIDO: RUTAS Y CAMINOS TRASEGADOS

Ha sido largo el viaje pero al fin llegué.
La luz llegó a mis ojos aunque lo dudé.
Fueron muchos valles de inseguridad los que crucé.
Fueron muchos días de tanto dudar, pero al fin llegué.

Fragmento de la canción: “Un
viaje Largo” de Marcela Gandara.

En este apartado me propongo reconstruir la metodología implementada en la investigación. Se trata de dar cuenta de las rutas y los caminos trasegados durante dos años de trabajo como estudiante de la maestría en educación. Debo advertir, sin embargo, que aunque por razones metodológicas elija unos momentos concretos para dar cuenta de este recorrido, no se trata de un proceso lineal, sino de una praxis investigativa que exige irs y venires, un regresar e ir de un lado a otro, en distintos niveles, es decir, un proceso complejo de articulación y aprendizajes que se van decantando a medida que el viaje avanza y que se deconstruyen los propios instrumentos y técnicas habituales de la investigación cualitativa. Por esta razón, este viaje tendrá seis paradas, cada una de las cuales constituye un momento o fase de la investigación.

1. La entrada o el proyecto de partida

Este momento está habitado por un conjunto de preguntas y miradas teóricas que constituyen *el maletín* con el cual iniciamos el proceso de investigación. En nuestro caso, fue el proyecto con el que fui admitido a la maestría y sobre el cual trabajé durante un par de meses para ajustarlo teórica y metodológicamente. Al tiempo que realizaba estos ajustes, iniciaba los contactos con los integrantes de la Pastoral Afro, en Turbo, a través del Padre Neil con quien había establecido una amistad con algunos encuentros intermitentes, desde mi paso por Turbo años atrás como estudiante de pregrado. Sin embargo, habíamos perdido contacto y no sabía del estado de los procesos que tanto él como los demás integrantes de la Pastoral venían adelantando, hasta mayo de 2012 cuando en mi primer viaje a Turbo

podimos reencontrarnos y conversar sobre las posibilidades de adelantar una investigación alrededor de las identidades afrocolombianas.

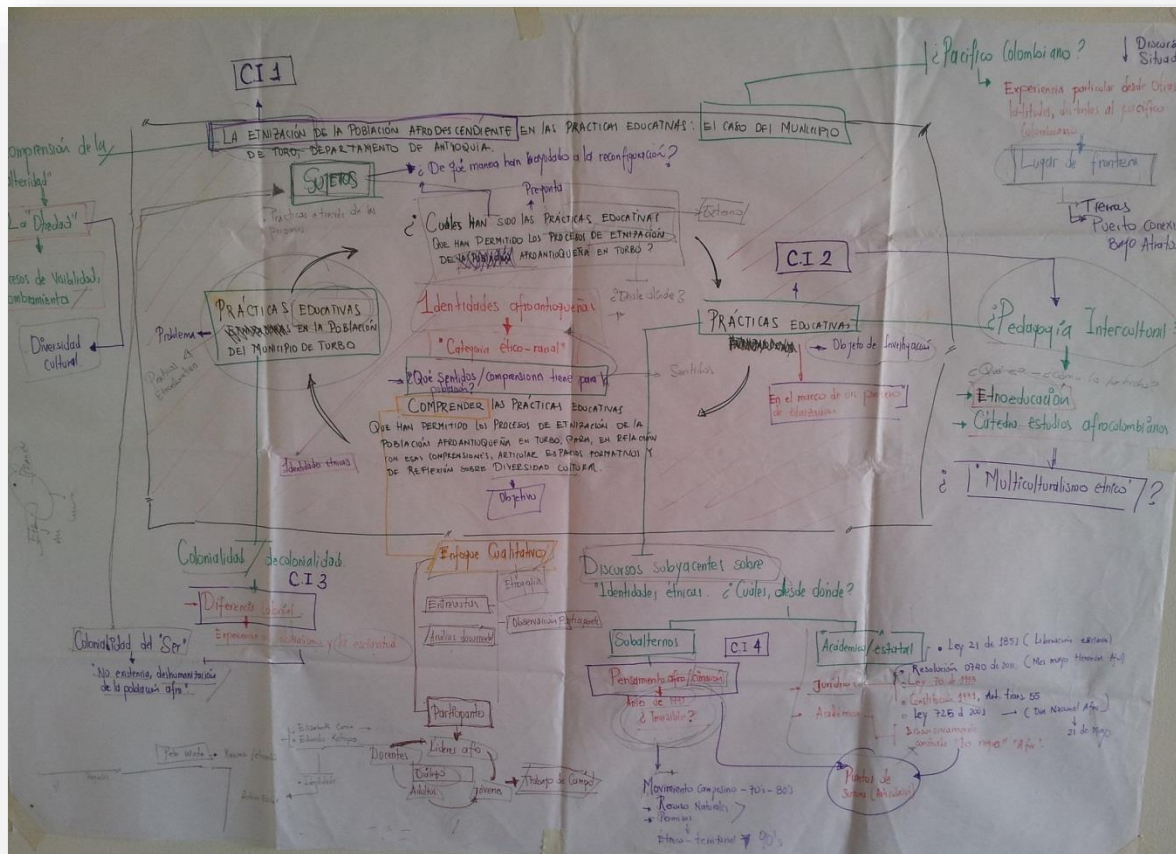
En ese momento nuestro proyecto de investigación tenía las siguientes características: se titulaba *sentidos y perspectivas de prácticas educativas etnizadoras⁹ en jóvenes, maestros(as) y líderes de la pastoral afro: voces, experiencias y retos desde un proyecto decolonial*. Y las preguntas eran las siguientes: *¿Cuáles son los sentidos que los jóvenes, maestros(as) y líderes de la Pastoral Afro le dan a las prácticas educativas etnizadoras?, ¿Qué lugar tiene la práctica educativa en la reconfiguración de sus identidades étnicas? y ¿cómo pensar e implementar una práctica educativa que ayude a eliminar cualquier forma de colonialidad?* Estas preguntas estaban afincadas en cuatro categorías analíticas: 1) La etnización, 2) Las prácticas educativas, 3) La diferencia colonial, y 4) El Pensamiento Afro.

Con estas preguntas y categorías nos propusimos como objetivo principal de la investigación comprender los sentidos y perspectivas que los jóvenes, maestros(as) y líderes de la Pastoral Afro construyen de las prácticas educativas etnizadoras desde una perspectiva decolonial. Para ello había definido como espacios de trabajo unos talleres de narrativas biográficas y entrevistas a profundidad, trabajo que, según el cronograma, iniciaríamos con rigor después de mi regreso de una pasantía en la Universidad Andina Simón Bolívar, en Quito, Ecuador.

El Gráfico 1 muestra un momento de elaboración, incluso, anterior a las preguntas que nombro en esta primera parte de la investigación, lo que refleja la constante movilidad que implica la construcción de las preguntas de investigación; una reconstrucción no sólo en términos de la investigación en sí misma, sino, y sobre todo, desde dentro, desde la condición vital del investigador.

⁹ El término prácticas educativas etnizadoras es una conceptualización mía en la primera parte de esta investigación, tomando en consideración el rol de las prácticas educativas en la reconfiguración de las identidades étnicas, es decir, en el marco de los procesos de nombramiento y visibilización del pueblo afrocolombiano como una comunidad étnica a partir de la Ley 70 de 1993. Entiendo por práctica educativa etnizadora, el conjunto de propuestas educativas que buscan instaurar y construir una identificación étnica con lo afro, constituyendo así un sujeto étnico y las subjetividades y articulaciones políticas que ello implica.

Gráfico 1: Proyecto inicial de investigación



2. Los dilemas de una incomodidad azarosa: la pasantía en Quito

Esta es la experiencia que narro al inicio de este capítulo y que daría un rumbo distinto a mi lugar de enunciación, al modo en que me relacionaba con los integrantes de la Pastoral Afro, así como a las categorías analíticas con las cuales venía trabajando. Durante mi estadía en Quito deconstruí dos categorías centrales de la investigación: la etnicidad y las prácticas educativas etnicizadoras, al tiempo que construía otro lugar, me ubicaba en otras orillas; esto es, en primer lugar, trabajar desde otra perspectiva epistémica, me refiero a la *opción crítica decolonial*. Y en segundo lugar, construir una ruta investigativa coherente con tal posicionamiento político y ontológico: *la investigación decolonial*. Esto significaba redefinir mis propias epistemologías y metodologías para trabajar desde *epistemologías abiertas* y construir *metodologías políticas*, lo cual implica construir el conocimiento *desde* y

con los participantes y no al revés, que es analizar la realidad desde las categorías teóricas; es, en ese sentido, permitir que sea el territorio y las relaciones entre los participantes quienes nos interpelen y nos cuestionen, que emerjan las preguntas y categorías. Además, implica comprender y hacer conciencia del *papel crucial del poder en la producción de conocimiento*.

Lo anterior derivó en que las preguntas y categorías que hasta ese momento tenía tomaran otras formas: *¿Cuáles son los sentidos y anclajes de las identificaciones de los integrantes de la Pastoral Afro, en Turbo, desde una perspectiva decolonial?* emergió como otra expresión de mi búsqueda. Y las categorías: *prácticas educativas, identidades y decolonialidad* se erguían como las bases analíticas para continuar la investigación. De este modo, nos propusimos como nuevo objetivo del trabajo comprender dichos sentidos y anclajes de las identificaciones de los líderes, jóvenes y maestro(as) de la Pastoral Afro, en Turbo.

3. Las múltiples voces o descentralizar la mirada

Reiniciar la investigación luego de mi viaje a Quito me exigía trabajar en la articulación de una praxis investigativa de *otro modo*. Nuestro principal reto era, en coherencia con este nuevo posicionamiento epistémico y metodológica, escuchar las múltiples voces, dialogar; pero lo más importante era *descentralizar la mirada*, para entendernos desde distintos lugares, desde distintos puntos de vistas. A partir de ahí fue que construimos el *diálogo de saberes* como lugar de mediación y de elaboración conjunta, como ruta central de nuestra investigación. Estos diálogos tenían dos formas: en la mayoría de las ocasiones nos encontrábamos todos los participantes de la investigación para conversar alrededor de un tema en particular, por ejemplo, sobre las identidades o en torno a las experiencias en el proceso formativo, es decir, eran diálogos colectivos. Y en otros momentos me encontraba con algún participante en particular, que muy amablemente me invitaba a su casa o en la iglesia del Santo Eccehomo en Turbo, para continuar nuestros diálogos. Muchas veces aprovechábamos para profundizar en discusiones iniciadas en los diálogos colectivos.

Después de mi regreso de Quito hice tres viajes a Turbo durante los meses de marzo, abril y mayo de 2013. Recuerdo que durante las ocho horas que duraba el trayecto de regreso a casa, acostumbra a escuchar por algunos momentos las grabaciones, releía mis notas de campo, como una forma de ir afinando mi oído, de estar atento a las elaboraciones que tenían lugar en cada encuentro, en cada viaje. En el primero de los encuentros realizamos un ejercicio de concertación, en el que negociamos distintos aspectos sobre la investigación, por ejemplo, el número de participantes, los objetivos y sentidos de la misma, así como la forma en que procederíamos con los diálogos. Para este primer encuentro el Padre Neil nos ayudó a convocar a las personas y presentarme ante quienes aún no conocía, en una actividad que ellos denominan “bocachicada”¹⁰, una mezcla de conversación y deguste gastronómico.

En estos primeros diálogos me di cuenta que la Pastoral Afro no era un mero “escenario” de investigación, como había creído, sino un proyecto de orden espiritual, comunitario, político y pedagógico, por tanto, estaba ante una apuesta de vida, de resistencia y de trabajo colectivo que requería de mí una apertura y posicionamiento distintos. Además, fue en estos diálogos iniciales, en donde hablábamos de nuestras historias de vida, de la educación y de la Pastoral Afro, que emergieron dos lugares de enunciación con una potencia epistémica y ontológica que desajustaron nuevamente mi mirada como investigador: *el territorio y la espiritualidad* como anclajes de sus identificaciones, de los sentidos que venía construyendo de sí mismos y de su proyecto.

En ese sentido, tenía dos opciones ante mí: de un lado, continuar con mis categorías e ignorar las que habían emergido durante esta visita, puesto que ya en Quito el proyecto había sufrido un giro y deconstrucción importante, o, de otro lado, volver sobre estas nuevas categorías y mirar cómo es que ellas son vividas, qué sentidos tienen para ellos y qué tienen que ver con sus identidades. Pero, sin duda, lo que más me inquietaba era volver sobre el asunto de la Pastoral Afro como proyecto, porque me había hallado con una apuesta decolonial, con una praxis concreta de resistencia.

¹⁰ Es una reunión en la que se mezcla la conversación con el deguste de un bocachico frito acompañado de banano o plátano y queso. El bocachico es un pez de agua dulce muy común en Turbo.

Así, pues, tomé la decisión de volver sobre los asuntos de territorio y espiritualidad en los viajes de los meses de abril y mayo. Mi tarea era grabar cada diálogo y tomar apuntes en mi cuaderno de campo; una vez en casa, escucharlos y releer la notas, de tal manera que en mi próximo viaje a Turbo regresaba con nuevas preguntas alrededor de los mismos temas para profundizar, para invitar a la discusión, al debate. Por ejemplo, en el viaje del mes de abril discutimos ampliamente sobre los matices que ha dado el territorio de Turbo a las identidades afro, y en el viaje del mes de mayo hablamos sobre el sentido de la espiritualidad como lugar de resistencia. Sin embargo, no eran encuentros temáticos, sino ejercicios de articulación, de puesta en discusión, en debate de las categorías que ellos mismos habían develado, que habían puesto en común.

4. Armar las piezas sueltas: la búsqueda de sentidos

Tal vez el ejercicio de armar un rompecabezas sea la metáfora que mejor dé cuenta de este momento de la investigación. Sabíamos que algún sentido había en los minutos y minutos de grabación que teníamos, así como en las distintas notas de mi cuaderno de campo. Se requería, como sucede con un rompecabezas, empezar a buscar las formas, a buscar los sentidos. Al principio todo parece nublado, suelto, aislado. En este caso, la forma en que procedimos para armar nuestro rompecabezas fue la siguiente:

- ✓ Escuchar todas las grabaciones al tiempo que volvía sobre mis notas de campo. En este ejercicio fueron varios los tópicos que se reiteraban en los diálogos: las narrativas de vida, la espiritualidad, el territorio, movimiento social afrocolombiano y prácticas pedagógicas.

- ✓ A partir de ahí y debido a la imposibilidad de transcribir la totalidad del material grabado, realizamos fichas para transcripción del material a cada archivo de audio. Así, sólo transcribimos los fragmentos de diálogos indicados previamente por el investigador, en relación con los tópicos identificados en el ejercicio de escucha previo, así como con las notas de campo.

- ✓ Una vez transcrito todo el material que se había fichado, reconstruimos algunos diálogos y narrativas de vida, con el objetivo de encontrar sentidos, sobre todo, articular o poner en diálogo las elaboraciones hechas en viajes distintos. Al tiempo que hacíamos esto, marcábamos con distintos colores los diálogos y narrativas referidas a los tópicos o categorías ya identificados para luego separarlos por carpetas o archivos individuales.
- ✓ Luego realizamos la impresión de todo el material transcrito y reconstruido. La impresión del material fue hecha por categorías. Con este material impreso nos aventuramos a elaborar mapas visuales que dieran cuenta de las discusiones, construcciones y sentidos producto del diálogo de saberes. Se trataba de poner en diálogo las distintas voces: las voces de los participantes, las voces de los autores y mi propia voz.

Los Gráficos 2 y 3 dan cuenta de este momento de construcción de sentidos:

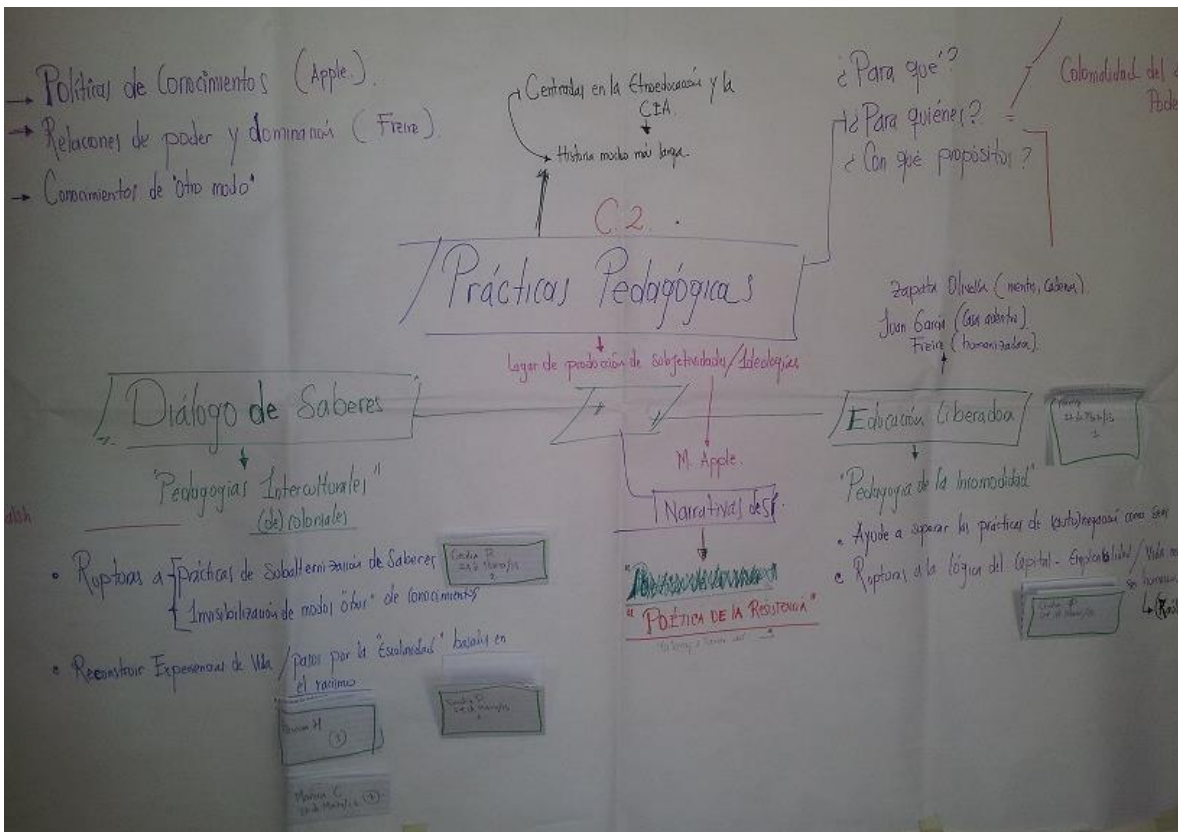
Gráfico 2: Categoría 1: identidades Afro-Turbo



El Gráfico 2 muestra *las identidades afro* como una categoría que articula dos tópicos que emergieron durante el trabajo de campo, y que a la vez constituyen unos anclajes de las identificaciones afro en Turbo: el territorio y la religiosidad/espiritualidad. Además, se observa cómo lo que durante la transcripción del material de audio parecía una categoría (movimiento social Afrocolombiano) encontró su sentido desde la comprensión del lugar de la Pastoral Afro como proyecto de resistencia.

El Gráfico 3 da cuenta de lo que para ese momento sería una segunda categoría: *las prácticas pedagógicas*. Aquí, además se articulan las historias de vidas o narrativas de sí, para dar cuenta de lo que llamamos aquí “una poética de la resistencia”, es decir, vidas en constante resistencia.

Gráfico 3: Categoría 2: prácticas pedagógicas



Sin embargo, cuando me propuse iniciar el proceso de escritura del informe final, sentía que algo no encajaba, que había una suerte de fractura. Ambas categorías no podían estar separadas, ya que con frecuencia los integrantes de la Pastoral Afro en sus diálogos las articulaban para dar cuenta de sus identificaciones. Entonces, fue cuando emergió una nueva categoría que diera cuenta de las elaboraciones y sentidos en los distintos diálogos durante la investigación, lo que aquí proponemos como *los territorios de identificación*, como una construcción de orden social, que constituyen escenarios de tensión, de resistencia, de disputa del poder y como anclajes de subjetividades e identificaciones. A partir de ahí propuse un nuevo título para la investigación: *territorios de identificación: una poética de la resistencia de la gente negra en Turbo*.

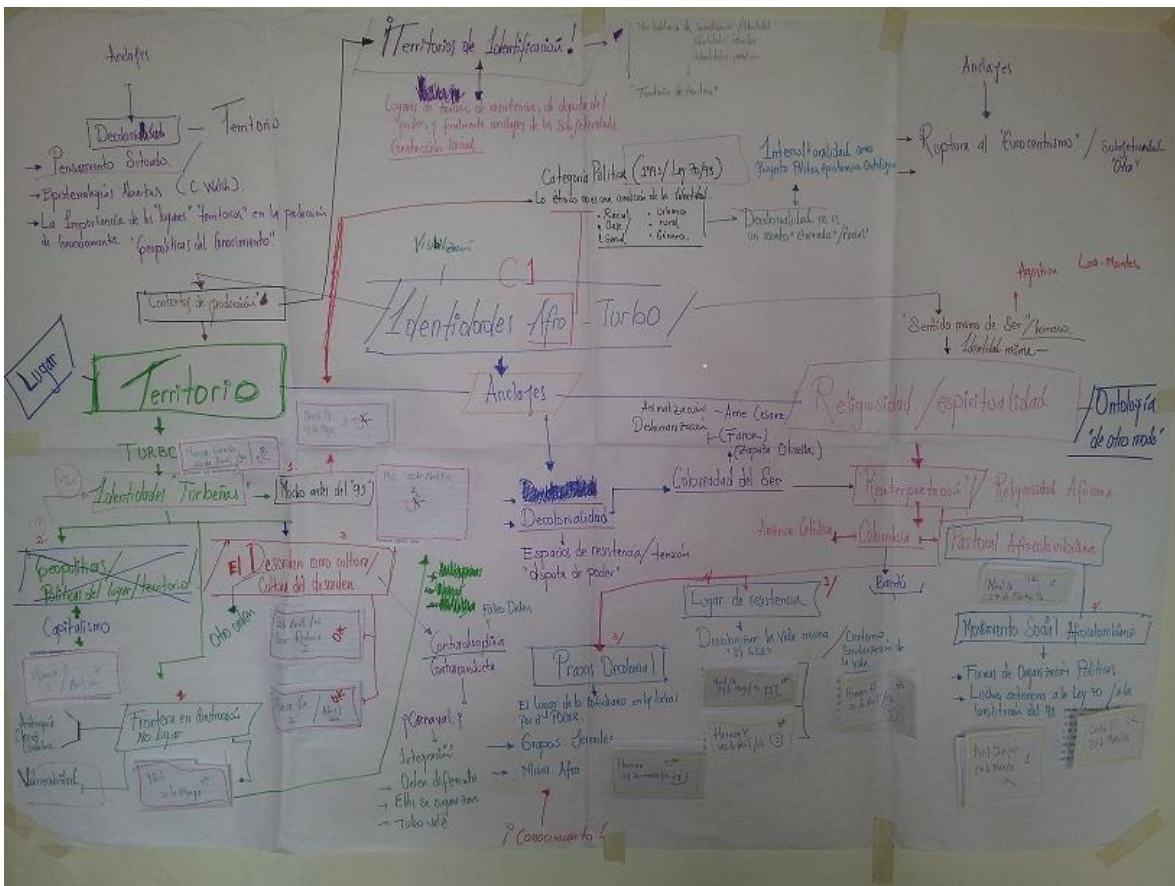
5. Volver para seguir el diálogo

A partir de los mapas visuales elaborados con el material transcrito de los diálogos, me propuse realizar un nuevo viaje a Turbo para retomar el diálogo con los integrantes de la Pastoral Afro. Se trataba de volver a poner las categorías en discusión, en debate, para mirar si realmente correspondían a lo que ahí era vivido como conocimiento, como experiencia de resistencia, puesto que esta elaboración era una mirada inicial, aun cuando nos habíamos puesto en diálogo: los autores, sus voces y mi propia voz. Era necesario, sin embargo, volver como un compromiso genuino, para seguir el diálogo, no para validar, sino para apuntar a un *trabajo de interpretación colectiva*, es decir, a continuar nuestra mediación y negociación de puntos de vistas.

Además, el reto era mirar si estas categorías eran suficientes, en el sentido de dar cuenta de lo que habíamos elaborado durante toda la investigación, o, si por el contrario, emergían otras. Lo que hicimos fue llevar estos mapas a uno de nuestros encuentros y debatirlos, de)construirlos; pero lo que era más importante, para los participantes de la investigación se trataba de tomar valor de sus propios discursos, en tanto leían sus testimonios ahí impresos y articulados a una categoría analítica.

Este ejercicio de volver para retomar el diálogo posibilitó un espacio de autoreflexión, de mirar al interior de sus propias prácticas de resistencias, sobre todo, reconocer el potencial epistémico de sus construcciones y discursos. Los Gráficos 4 y 5 muestran algunos cambios en los mapas producto de este encuentro. Es importante advertir que si bien algunos cambios y elaboraciones no se graficaron, pudimos discutir ampliamente sobre los sentidos ahí plasmados y realizar nuestro registro de audio y las notas de campo, para retomar el proceso de escritura del informe final.

Gráfico 5: Territorio y espiritualidad

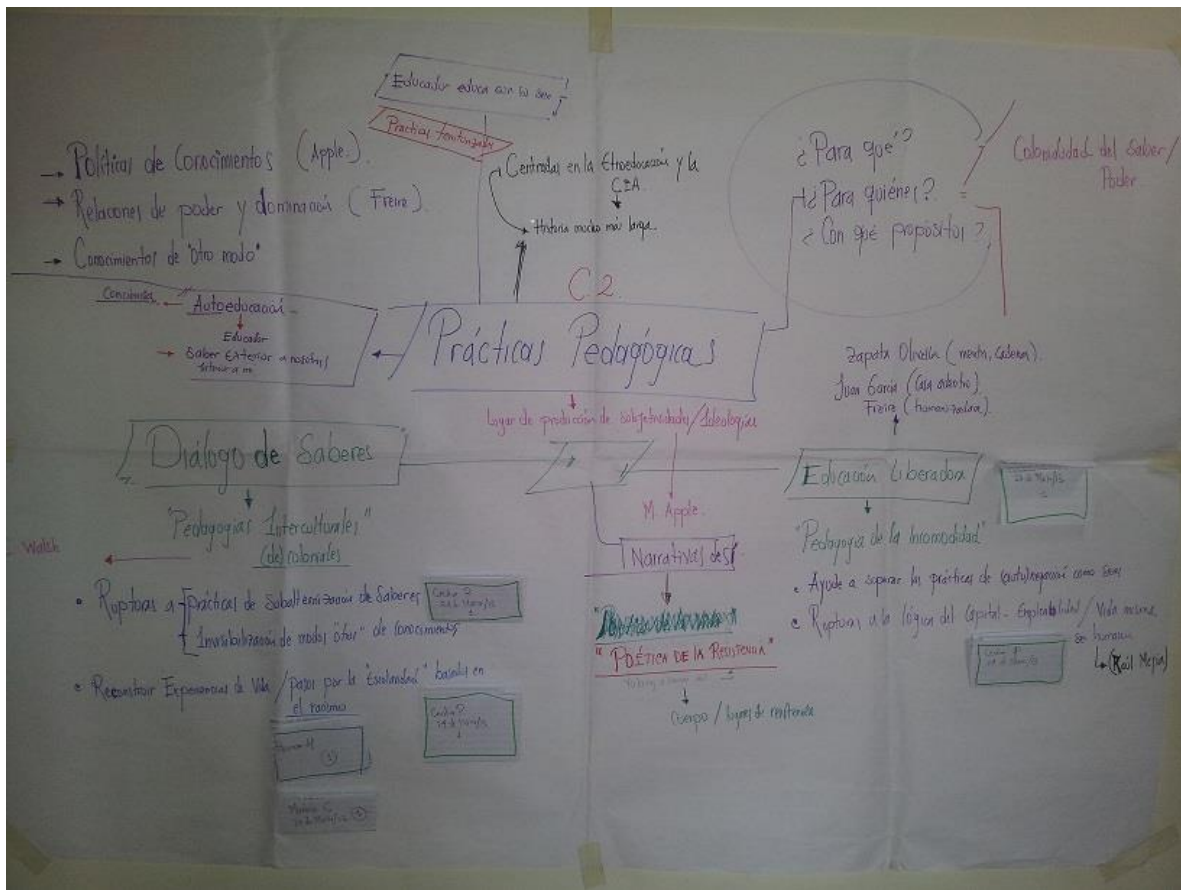


En este mapa por ejemplo (Gráfico 5), las discusiones estuvieron centradas en la manera en que yo había interpretado los matices del territorio en las identidades turbeñas, así como el lenguaje que utilizaba. El desafío que tenía era *mediar* entre la forma en que cada participante nombraba las elaboraciones de los diálogos y la manera como nosotros

las nombramos en la academia. Lo que quiero decir es que debíamos negociar el tipo de conocimiento y la forma en que éste sería construido.

Lo mismo sucedió con el mapa siguiente (Gráfico 6) en el cual discutimos sobre la práctica pedagógica y los sentidos que ahí se plasmaban. Recuerdo la insistencia de la profesora Mónica en plantear una y otra vez que los maestros y maestras debíamos educar con nuestro ser, y la necesidad de realizar prácticas pedagógicas contextualizadas, territorializadas para lograr incidir en el contexto donde desarrollamos nuestras prácticas educativas y políticas.

Gráfico 6: Prácticas pedagógicas



Varios asuntos emergieron a partir de las discusiones alrededor de los mapas construidos con el material transcrito: 1) El informe final debía dar cuenta de un diálogo permanente, para ello mi tarea sería escribir *con* y no *sobre*, por tal razón no se trataba de

citarlos, ni de interpretarlos, sino de dialogar con ellos al mismo tiempo que lo hacía con los autores. 2) Tal como sucede con las voces, cada participante tendría una fuente de letra distinta, de este modo, cada uno mantiene, aun en la escritura, su lugar y punto de vista. 3) La estructura del informe final debía tener unos apartados concretos para los asuntos de territorio, de espiritualidad y de las prácticas pedagógicas, como escenarios que dan sentido a sus identificaciones y luchas constantes.

6. La llegada al puerto

A partir de las negociaciones y discusiones en nuestro último encuentro, retomé la escritura del informe final. Para ello debía tener al frente, pegado en las paredes de mi habitación, durante varias semanas, incluso, meses, cada uno de estos mapas, para no olvidar las voces de cada participante, para invitarlo a dialogar cada vez que era necesario. Recuerdo muy bien mi escritorio poblado de libros, rodeado de estos mapas, y sobre todo, cargado de una esperanza y apuesta política, epistémica y ontológica genuina, producto de un largo y apasionante proceso de construcción y dialogo colectivo, en el que me había aventurado a ceder uno de nuestros baluartes: la idea que nosotros, los investigadores, construimos las categorías de interpretación.

Aquí, sin embargo, fue con ellos, dialogando y escuchando sus voces, que logramos construirlas y con quienes negociamos las formas y el modo de relacionarnos con el conocimiento. Esto significa abogar por miradas de otro modo, que exigen un compromiso genuino por transformarnos a nosotros mismos como vía inicial para incidir, transformar y avanzar en formas distintas de vivir, convivir y relacionarnos. Por esta razón, una vez concluido la escritura del informe final propuse un nuevo viaje a Turbo para reencontrarme con los participantes de la investigación y continuar nuestro diálogo, para poner en escena los productos y aprendizajes de este largo viaje, a partir del cual retomamos el debate y las discusiones, ya en otros términos.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS DE NOMBRAMIENTO Y TENSIONES DE UNA RECONFIGURACIÓN IDENTITARIA

POR LAS RIBERAS DE LA ETNIZACIÓN: SENDEROS, FUGAS Y MIRADAS DE UNA CARTOGRAFÍA DE LA DIFERENCIA

Me propongo en este espacio, de manera breve, dar cuenta de algunas discusiones y tensiones en relación con la emergencia de un nuevo régimen de identidad “afro”, desde el cual hemos venido construyendo un diálogo con las personas de la Pastoral Afro, en Turbo¹¹, considero importante realizar un mirada rápida al asunto desde una perspectiva más amplia, que nos ayude a escuchar las apuestas y tensiones que se han derivado de estos procesos. Pero además para tomar distancia y mirar otros senderos y entender con mayor precisión una breve cartografía de la diferencia construida políticamente. Debo advertir mis limitaciones, ya que se trata de un ejercicio relativamente sencillo, incluso con algunas reiteraciones; no pretende profundizar en estas discusiones, sólo mostrar unos senderos recorridos. Puedo agregar a mi favor, sin embargo, la tarea de ubicar estas discusiones en el marco de la comprensión de Turbo como territorio, como lugar, desde el cual se han construido identificaciones de otro modo, a partir de disputas y negociaciones constantes de relativa importancia, para desde ahí, desde estas nuevas riberas dialogar en otras condiciones, y aun en otros términos.

¹¹ Este capítulo cruza las voces de siete participantes, incluyendo mi propia voz. La fuente de letra que a continuación utilizo para identificarnos es la misma que aparecerá a lo largo del capítulo cada vez que pronunciemos nuestra voz. Así:

- Hernán Hernández, joven líder del grupo juvenil “Arambé”, de la Pastoral Afro. (Fuente Batang)
- Juan Esteban, joven integrante del grupo juvenil “Arambé”, de la Pastoral Afro. (Fuente Arial Narrow)
- Líder Oscar Rentería. (Fuente Chaparral Pro)
- Profesora Mónica Caicedo. (Fuente Leelawadee)
- Padre Neil Quejada. (Fuente Segoe UI Ligth)
- Harvy, joven integrante del grupo juvenil “Arambé”, de la Pastoral Afro. (Fuente Arial)
- Investigador Berto Martínez (Fuente Cambria)

En la introducción del libro “*De montes, ríos y ciudades: territorios e identidades de la gente negra en Colombia*”, el cual contiene gran parte de las ponencias presentadas en el simposio “Territorios e identidades: comunidades negras en Colombia”, realizado en el VIII Congreso Nacional de Antropología, Camacho & Restrepo (1999) exponen lo siguiente:

[...] Durante la última década se han producido significativas transformaciones políticas para la comunidad negra en el país. A principio de los años noventa, se aprobó el texto de una nueva constitución que introdujo la multiétnicidad y la pluriculturalidad como principios que definen la nación colombiana y que modifican el modelo Estado-nación, fundado en un proyecto de homogenización racial y cultural predominante en la anterior Carta Política de 1886. Estos principios tienen implicaciones muy importantes para las poblaciones negras del país, ya que Colombia es el tercer país del continente americano con mayor número de descendientes de la diáspora africana. En el contexto de esta coyuntura de reforma política y social y democratización, se articula un movimiento organizativo en torno al discurso de la etnicidad y la alteridad cultural de la gente negra para interpelar al Estado por sus derechos políticos, económicos, territoriales y culturales. (p.7)

Una década después, un balance hecho por el mismo Eduardo Restrepo (2001) muestra que los estudios sobre la gente negra en Colombia se han concentrado en el Pacífico Colombiano, formando esta zona del país la imagen sobre la cual se han configurado las identidades negras. A esta ubicación geográfica es a lo que Restrepo llamó los fenómenos de *ríocentrismo*, *pacificalización* y *ruralización* de los estudios de las Colombias negras.

Sin embargo, varios son los motivos que hicieron poner el énfasis en esta zona del país. De un lado, a mediados de los años setenta y ochenta se inicia un fuerte movimiento campesino en las riberas del río Atrato, esta noción y estrategia organizativa respondían a la creciente amenaza de despojo de las tierras habitadas por estas poblaciones durante varias generaciones, a manos de un Estado que desconocía su presencia. La Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA), durante esta época es la primera organización Colombiana que define a la comunidad negra como grupo étnico. Aquí, dos son los asuntos que dan sentido a estas luchas, - que luego significarán un referente fundamental para la

Constitución Política de 1991- , en primer lugar, las tierras, en la lógica de la preservación y mantenimiento de sus territorios; y en segundo lugar, la emergencia de un nuevo sujeto étnico en la búsqueda de la diferencia cultural y la exigencia de sus derechos particulares.

De otro lado, al constituirse las comunidades negras del Pacífico como referentes de una etnicidad reconocida por la Constitución Política de 1991, Artículo Transitorio 55, y concretada en la Ley 70 de 1993, como:

El conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos. (Art. 2.)

Esto motivó a que muchos investigadores nacionales y extranjeros, particularmente antropólogos, geógrafos, sociólogos y juristas, pusieran gran énfasis e interés en entender la manera como esta población apropia y resignifica dicha etnización. Aunque desde los años cincuenta ya se habían adelantado estudios sobre la gente negra en Colombia, nombres como los de Aquiles Escalante, Nina S. de Friedemann y Rogerio Velásquez, son los más conocidos desde la antropología.

Estos estudios han tenido diversas orientaciones conceptuales, desde las primeras orientadas por la visión culturalista afroamericanística que busca en sus estudios huellas de africanía en las identidades negras, hasta las visiones post-estructuralistas como los estudios culturales y feministas, que asumen la tarea de comprender los nuevos constructos subjetivos, a partir de experiencias concretas y situadas en América y particularmente, desde la experiencia del colonialismo. De esta manera, han sido los antropólogos quienes han asumido con mayor énfasis los estudios de la alteridad y la pregunta por la etnicidad, desde un enfoque etnográfico.

Es importante advertir, sin embargo, la significativa variedad de líneas de investigación que se han ido consolidando sobre la gente negra en Colombia: la pregunta

por el proceso de etnización, en la búsqueda por comprender las formas de identidad que se han construido y ensamblado como consecuencia de este nuevo régimen político, constituye una de las fecundas líneas de indagación. Al respecto, mencionaré varias investigaciones que considero importantes en lo relacionado concretamente con este proceso de etnización.

Arturo Escobar (2005), en estudio adelantado con las comunidades negras del Pacífico colombiano, se pregunta por el lugar del proceso de etnización y por qué esa conversación tuvo la forma que tuvo, particularmente en términos de la identidad étnica y los derechos culturales:

¿Debemos ver en la aparición repentina de la etnicidad negra principalmente un reflejo del poder del Estado –el cual responde, a su vez, a los requerimientos impuestos por el capital internacional en el despertar de los modelos neoliberales– para crear las condiciones, y aun los términos, dentro de los cuales los grupos subalternos deben expresar sus acciones? O, a la inversa, ¿debemos interpretar las identidades negras emergentes como un signo de la agencia del subalterno, que habría finalmente encontrado una fórmula práctica para la expresión colectiva después de décadas de haber estado silenciada? (p.197)

Desde un enfoque etnográfico y articulando conceptualmente las nuevas representaciones sobre la alteridad, en la experiencia del Proceso de Comunidades Negras (PCN), Escobar muestra cómo la etnicidad de la gente negra se ha construido en la frontera de estas dos preguntas. En ese sentido, logra reconstruir e identificar las prácticas adelantadas por el PCN, así como los discursos que dan consistencia a estas formas de identidad. Concluye que la identidad es entonces vista de dos maneras: anclada en prácticas y formas de conocimiento "tradicionales", y como un proyecto siempre cambiante de la construcción cultural y política.

En esta misma zona del país, Eduardo Restrepo adelantó varios estudios etnográficos, uno de ellos en el Bajo Atrato Chocoano. Estos estudios articulan conceptualmente los discursos sobre multiculturalismo, interculturalidad y diferencia cultural por una parte, y

una comprensión de las estrategias de gobernabilidad neoliberal que articulan política y vida en la lógica de Foucault (biopolítica) por otra. Restrepo (2004) identifica varias fases del proceso de etnización de la población negra del Pacífico, para luego cuestionar el lugar que tal proceso de otterización ocupa en las estrategias del gobierno para crear las condiciones en las que emergen nuevos sujetos políticos, en ese sentido, plantea varios dilemas de la etnización:

¿Hasta dónde las relaciones entre política y vida, que constituyen el régimen de poder moderno, articulan una diferencia que otrora fue racial y exterior al cuerpo social y hoy puede ser étnica e interior a este cuerpo? Si la primera articulación de la diferencia dentro de la biopolítica fue el racismo de Estado ¿cómo entender la más reciente? y, si esta línea de argumentación es correcta, ¿cuál es el lugar de la etnización de la comunidad negra? Suponiendo, sin embargo, que esta etnización se asocia estrechamente a una modalidad de biopolítica contemporánea eso no implica que sean obturadas las posibilidades de la subversión y la resistencia del sujeto político así constituido. Esto es, las condiciones de emergencia de un sujeto político determinado no garantizan su (posible) accionar político. (p. 293).

Otras tensiones y problemas de la etnicidad identificadas por Restrepo, concretamente en la experiencia del Bajo Atrato, son: a) reducir la diferencia a lo cultural, creando una imagen folklorizante de estas comunidades; b) la configuración de un “otro” étnico de la nación que es encarnado por unas figuras de indianidad o negritud hiperreales. De esta forma concluye con una advertencia sobre el posible reduccionismo culturalista de la diferencia y su política de la identidad, el cual puede tener un efecto análogo al reduccionismo de clases, propio de hace algunas décadas.

De otro lado, Peter Wade (1997) adelanta un proceso de investigación sobre el orden racial e identidad nacional en Colombia, aquí elabora los conceptos de raza, etnicidad y mestizaje, en la lógica de comprender un orden democrático racial, que termina en el fondo manteniendo formas culturales aceptadas de racismo. Al tiempo que construye la forma como se relacionan las identidades étnicas y raciales con el concepto de clases. Wade, elabora también una topografía cultural en Colombia y aborda territorios como la Costa

Atlántica, el Chocó y Antioquia, logrando así avanzar de la visión exclusiva del Pacífico colombiano para abordar otras latitudes incluyendo ciudades como Medellín.

En esta misma ruta, Elizabeth Cunin (2003, 2004) trabaja en la ciudad de Cartagena, sobre los conceptos de multiculturalismo, mestizaje y etnización. Cunin entiende la etnización como una de las modalidades de la interacción entre individuos con rasgos raciales diferentes y no dentro de una lógica de afectación en un grupo étnico aislable (2003, p.22). Asimismo se pregunta cómo la apariencia racial interviene en los mecanismos de identificación de sí mismo y de los otros. Wade y Cunin trabajan desde un enfoque etnográfico, desde la experiencia que adelantaron con distintas comunidades del país.

Hasta aquí, son dos las conclusiones que podemos precisar: primero, los estudios sobre la etnización de la gente negra en Colombia han tenido énfasis en el Pacífico colombiano, y segundo, el enfoque etnográfico como abordaje investigativo y la antropología como disciplina, han sido los lugares desde los cuales se han estudiado los procesos de etnización.

Por esta razón, Agudelo (2004) enfoca su investigación en la comprensión de las identidades negras en contextos urbanos desde la experiencia en la ciudad de Cali. En un artículo titulado *“No todos vienen del río: construcción de identidades negras urbanas y movilización política en Colombia”*, Agudelo expone lo siguiente:

Nuestra hipótesis es que las representaciones de las poblaciones negras urbanas, como básicamente inmigrantes, desplazadas y casi forzosamente apegados a un origen que no está en la ciudad, reducen la alteridad frente a las múltiples facetas que puede constituir la identidad negra o, para mejor decir, las identidades negras. Esta situación tiene implicaciones en términos del ejercicio individual y/o colectivo de la multiculturalidad, de la posibilidad de una mayor comprensión de las problemáticas sociales de estas poblaciones y en la búsqueda de los objetivos explicitados por los movimientos políticos afrocolombianos de lograr la participación de un mayor número de pobladores negros urbanos en los procesos de reivindicaciones sociales y políticas articuladas a su autoreconocimiento identitario. (p. 174)

De esta manera, Agudelo enfatiza en la importancia de avanzar de un discurso académico y político, que han hecho énfasis en una matriz rural-fluvial-pacífica como paradigma de referencia de la 'identidad negra' en Colombia, para comprender de otra manera la emergencia de las identidades, particularmente producto de múltiples y contrapuestos procesos de movilización y desplazamiento.

POLÍTICAS DE NOMBRAMIENTO Y TENSIONES DE UNA RECONFIGURACIÓN IDENTITARIA

En Colombia hay una creciente tendencia a celebrar las políticas estatales multiculturales, en la perspectiva del reconocimiento de la diversidad étnica; mucho énfasis se hace en los progresos que la constitución política de 1991 y las nuevas herramientas legales significan para el movimiento organizativo étnico. Estos discursos de reconocimiento – visibilización (multiculturalismo) por una parte, y de interacciones culturales (interculturalidad) por otra, han significado nuevas formas de luchas políticas y culturales en razón de categorías étnicas y raciales que, de modo estructural y sistemático, derivan en procesos de identificación individual y grupal (Wade, 1997), al tiempo que van articulando maneras particulares de entender la alteridad, esto es, el configurarse en relación con los otros.

En ese sentido, las identidades de la gente negra en Colombia han venido configurándose no sólo a partir de lo que Peter Wade llama *procesos de blanqueamiento* o adaptación de lo negro a lo no negro, ni tampoco exclusivamente desde lo propio, es decir, desde las luchas y movimientos campesinos que se remontan a los años 70's (Restrepo, 2011), sino que la emergencia de estas identificaciones se encuentra en la frontera de confrontaciones muy complejas entre las prácticas hegemónicas y los procesos de emancipación y subordinación a los que han estado sometidos (Corona, 2009; Escobar, 2005; Restrepo, 2004a). Por tanto, dichas identidades no se construyen al margen de prácticas concretas y situadas, (des)localizadas, sin territorios, en otras palabras, las identidades de la gente negra no se dan en el vacío, por esa razón debemos analizarlas en el contexto mismo de su producción, no darlas por sentado o caer en un esencialismo étnico (Restrepo 2004b).

Las siguientes conversaciones, diálogos y debates con los integrantes de la Pastoral Afro, exploran el lugar que tiene el territorio en la producción de subjetividades, de nuevas formas de nombrarse y nombrar al otro.

ENTRE CANGREJOS, PLÁTANOS Y MAR: TURBO COMO ANCLAJE IDENTITARIO

Ser afro en Turbo es un gran compromiso, básicamente con el aporte significativo de unos sujetos colectivos afrocolombianos o afrodescendientes que construimos historias y deconstruimos historias en las relaciones interculturales que se dan aquí. Uno de los mecanismos que nos invita a ser afro en Turbo es sobre todo apropiarnos de lo que somos y de nuestros entornos. Por ejemplo, el municipio tiene como insignia bellamente el cangrejo, pero algunas personas han mal interpretado el cangrejo porque dicen que el cangrejo camina hacia atrás y que el pueblo por eso está caminando hacia atrás. Y los cangrejos no caminan hacia atrás, los cangrejos caminan hacia los lados y tienen muchas patas, muchos tentáculos. Los ojos son unas antenas que miran para todos los lados. Antes, deberíamos inspirarnos más en qué hace este animal, aunque nosotros no dependemos de lo que diga un animal (risas), sino de nuestra visión de comunidad y en ello hay que reescribir mucho la historia.

La historia que uno estudia sobre Turbo, sobre todo escrita en monografías, es una historia muy oficial, jurídica, de fechas, de decretos, de qué alcalde estuvo en tal época. Pero poco le hace alusión a los acontecimientos importantes de la vida social, popular. En cambio, se encamina más al aspecto de la vida institucional, los templos, las iglesias, las alcaldías, los periodos (específicamente concejales), pero el quehacer de los barrios, por ejemplo, las tradiciones étnico-culturales, no solamente escribirlas, sino reescribirlas nos toca. **Neil Quejada**, en diálogo de saberes, 24 de mayo de 2013.

En una de las trampas que uno puede caer cuando se acerca a los estudios de la gente negra en Colombia, es evidentemente partir de la gran implosión del movimiento étnico afrocolombiano, es decir, desde la constitución de 1991, y más concretamente de la Ley 70 de 1993 y utilizar la categoría “afro” de manera natural, sin contexto. Resulta que esta es una categoría política, reciente. Las luchas del movimiento étnico, sin embargo, responden a una historia mucho más larga, más compleja. Es decir, mucho antes de que fueran

etiquetadas como comunidad étnica, ya existían disputas y luchas fuertes por el reconocimiento de sus prácticas locales, de un modo particular de existir, de convivir, de educar, de organización política. El profesor Eduardo Restrepo (2005) ha realizado una interesante cartografía para entender lo que él llama *el proceso de etnización de las Colombias Negras*:

El proceso mediante el cual una o varias poblaciones son imaginadas como una comunidad étnica. Este continuo y conflictivo proceso incluye la configuración de un campo discursivo y de visibilidades desde el cual se constituye el sujeto de la etnicidad. Igualmente, demanda una serie de mediaciones desde las cuales se hace posible no sólo el campo discursivo y de visibilidades, sino también las modalidades organizativas que se instauran en nombre de la comunidad étnica. Por último, pero no menos relevante, este proceso se asocia a la destilación del conjunto de subjetividades correspondientes. (p. 354)

Estos procesos organizativos que se remontan a los años 70s y 80s, desde los campesinos en las riberas del Atrato, en el Pacífico colombiano, respondían a la creciente amenaza que representaba la política de baldíos frente a la acción del capital privado, en este caso, por ejemplo, a través del favorecimiento a madereras o empresas bananeras. De esta manera, el territorio no es sólo un espacio geográfico, sino una construcción social en la cual se anclan subjetividades, epistemologías, cosmovisiones, tradiciones. Por esta razón para el caso de Turbo, habría que preguntarnos si esta categoría política “afro”, relativamente nueva, es una condición de sus identidades, del modo como se han venido organizando social y políticamente, del modo mismo en que se nombran, o, por el contrario, habría que pensar con mayor seriedad en términos de los matices y particularidades que el territorio le ha ido imprimiendo a los sujetos que lo habitan.

Se puede identificar que la identidad afro política ha dependido en cierta forma de la insurrección de la ley 70 y esto ha hecho parir muchos movimientos de concienciación negra o afrocolombiana, pero eso ha sido muy posterior al ser de Turbo. Turbo tiene más de 180 años. Entonces, se han ido afianzando respecto a Apartadó, que tiene menos de 50 años, Chigorodó que tiene menos de 100. Estos municipios que han salido de Turbo (Apartadó,

Carepa, salieron de Chigorodó, y Chigorodó salió de Turbo) sigue marcando de todas maneras Turbo la pauta a nivel étnico. Entonces, la identidad del pueblo se puso por encima de la identidad étnica porque no la comprendían y cuando las separaban decían que eso era un racismo. El hecho de que ya la gente esté hablando de afro en Turbo es otro milagro (risas). Porque aquí aunque la minoría sea paisa es la que gobierna, no poniéndose de alcalde, sino que maneja la alcaldía. Neil Quejada, en diálogo de saberes, 24 de mayo de 2013.

Hay algo que resalta por encima de lo afro en Turbo y es el ser turbeño. Incluso que es motivo para mí de reflexión y ando buscando como con quién reflexionar, porque el turbeño es muy orgulloso de ser turbeño, precisamente por su posición geográfica, por su posición geoestratégica dentro de Colombia, aunque no solamente es para Antioquia sino para Colombia. Porque Turbo es la puerta hacia Panamá, Turbo es la puerta hacia Medellín, Turbo es la puerta hacia otros países. Es que somos un puerto internacional, que no necesitamos que nos digan que es un puerto internacional por decreto, sino que es un puerto internacional. Eso hace que nuestra visión sea muy grande y de ahí que nuestros jóvenes, durante mucho tiempo, pensaron que ellos tenían que ser polizontes. Ya hoy en día no piensan así, meterse de polizontes, no; estudiar para manejar las cosas, estudiar para ser los dueños. Como te digo, son cosas que de pronto nadie siente mucho. Pero el hecho que Turbo, nosotros, seamos la mejor esquina de América, hace que el turbeño, el afroturbeño, sea una persona que tiene que tener una mente muy abierta, muy despierta para capacitarse, para poder manejar los destinos de su pueblo y poner estas características que tiene al servicio de su pueblo y al servicio de la comunidad.

Tú hablas del territorio y en el territorio somos afro, pero no teníamos esa conciencia. Cuando empieza la Ley 70, la elección popular de alcaldes, hacemos nosotros valer nuestros derechos afro y decimos "vamos a llevar a los afro a que ocupen las posiciones". Entonces, esto es rescatar nuestra identidad que estuvo perdida durante mucho tiempo. Y a los cuerpos colegiados vamos a llevar a nuestra gente afro. Nos falta.

Nosotros en una tierra como Cali yo creo que quedamos perdidos, en Medellín quedamos perdidos, aunque se han hecho sentir mucho los afro en Medellín. Es más, es emocionante uno ver cómo celebran a San Pachito en Medellín y salen afro sin tener que ver, de dónde sea, de cualquier región de Colombia. De pronto esa partecita nos falta aquí, pero ahí vamos caminando. **Mónica Caicedo, en diálogo de saberes, 21 de abril de 2013.**

Este proceso de etnización de las poblaciones negras en Colombia, es decir, la emergencia de un nuevo régimen de identidades “afro”, y por tanto, un nuevo sujeto político “etnizado”, implica que, a partir de una tecnología del poder moderno que articula política y vida, esto es, la población como problema político, Foucault (citado por Restrepo, 2004), la diferencia de estas poblaciones sea cultural y políticamente construida desde posturas evidentemente hegemónicas, aun cuando, tal como lo expone Escobar (2005) respondan a procesos de negociación entre las prácticas tradicionales y las formas de identificación de una cultura mayoritaria.

Estamos ante un régimen de poder (biopolítica) para el control de la población, de sus diferencias, de sus modos de construir conocimientos, de sus cosmovisiones y formas de articulación en el territorio, a partir del cual emerge una diferencia étnica constitutiva atada a los regímenes transnacionales de poder global asociadas al multiculturalismo y las nuevas articulaciones coloniales de la alteridad (Restrepo, 2004, p. 292) para (des)localizar, (des)territorializar el conocimiento y sus formas de producción, las identidades, las cosmovisiones y ponerlas al servicio de la nueva comunidad global.

Pero si como lo han señalado el padre Neil y la profesora Mónica, y tal como luego lo expondrá el líder Oscar Rentería, en Turbo han ido construyéndose unas identidades territorializadas, *identidades turbeñas*, producto no sólo de larga historia del municipio, del territorio como lugar de existencia, (más de 180 años) en referencia al reciente régimen de identidades “afro”, sino también como resultado los ajustes espaciales derivados del capitalismo global. Entonces, significa lo anterior una ruptura a las perspectivas esencialistas de las identidades étnicas, dicho de otra forma, el hecho de que

las identidades turbeñas se antepongan la categoría “afro”, es decir, a lo que llamamos identidades étnicas, *implica que para ellos lo étnico no es lo único que constituye sus identidades*. No quiere esto decir de ninguna manera que la etnicidad desaparece, sino que la integra, pero no es lo único que las constituye.

En esa medida, el territorio ha dado unos matices particulares a su nombramiento, unas formas concretas de *identificarse*, y por tanto, subjetividades y prácticas que no son correlatos de una categoría étnica. Esto es muy importante desde una doble perspectiva: en primer lugar, porque ayuda a despojar unas diferencias constitutivas, que son, cultural y políticamente construidas, como lo advertíamos arriba, desde las cuales se articulan prácticas de subalternización y dominación de sujetos y sus prácticas, que son naturalizadas, introyectadas tanto por el sujeto subalternizado como por quien subalterniza. A esto es lo que Fanon (1974) llamó una inferiorización ontológica, lo que Zapata Olivella nombró como las “cadenas presentes en las mentes” o lo que luego Maldonado Torres (2007) denomina como la colonialidad del Ser, es decir, la no-existencia y la deshumanización, una negación del estatus de ser humano, de lo “negro” atado a la experiencia de la colonización y el respectivo impacto sobre el lenguaje, sobre la política, sobre las pedagogías, sobre las formas mismas de espiritualidad y de conocimientos.

Y, en segundo lugar, porque nos permite, de un lado, conectar el discurso decolonial con la praxis decolonial, aun cuando éstas no sean llamadas prácticas decoloniales por sus practicantes; y de otro lado, entender, a partir de la praxis decolonial que aquí tiene lugar, que la decolonialidad no es un asunto etnizado o racializado, al contrario, la decolonialidad supone luchas de reivindicación que atraviesan diversos territorios: sexual, clase, urbano, rural, género, etc. De este modo, la decolonialidad como posibilidad, como horizonte, como proyecto requiere ser entendida desde una perspectiva más amplia, no sólo étnico; requiere dar cuenta, por ejemplo, de las prácticas por la reivindicación de la vida misma, la defensa por la vida en una lógica de producción del capital.

Ser afro en Turbo es un milagro porque aquí, afortunadamente ya están muriendo menos personal, pero llegar a treinta años como habitante de Turbo era un milagro. Y el otro elemento es vivir al lado del mar. Pertenecemos a una región que es, podríamos decir, geoestratégica del pacífico, aunque tengamos el Océano Atlántico aquí cerca y lógicamente está bordeando todas estas costas. Entonces, hay un doble compromiso, por un lado estar a orillas del mar nos va a representar una pequeña proximidad a estar hacia Estados Unidos y la gente quiere estar sobre todo... Esto ha venido menguando, pero se quiere ir a Estados Unidos y ¿pa' qué estar tan cerquita de Estados Unidos pero tan lejos de la felicidad? Esa es una de las cosas.

La otra, ser afro en Turbo es muy fácil desde el punto de vista organizativo, pero desde el punto de vista social es difícil porque la mayoría de las personas negras de Turbo han sido formadas desde un ambiente muy colonial y sobre todo hostil para (auto) negarse como personas. Si una persona viene a hablarte de lo étnico es hasta receptiva, pero no comparte que tú vengas a modificarle sus tradiciones colonialistas, sobre todo los mayores. Ser afro en Turbo va a significar también una lucha para concienciar que en medio de un pueblo, una ciudad, con tanta población negra, ser afro sea difícil. Porque evidentemente la primera formación que ha habido para nuestras poblaciones, yo creo está muy cerca de lo que se llama el etnoracismo. Aquí hay gente que dice: vea, allá van los de comunidades negras. Pareciera pues un espacio divorciado entre las organizaciones sociales y el sentir comunitario. Por eso es necesario romper esa brecha o acercar, porque es complicado.

La gente dice que todos los negros hasta se parecen, pero a la larga mira ese sesgo, "allá van los afro", lo dice una persona negra. A pesar de que en Turbo el 99% es población negra, afrodescendiente o afrocolombiana no ha asumido su identidad de negritud externamente. Internamente se conservan muchas tradiciones, se deconstruyen y se construyen muchas otras. Hay muchas, por ejemplo, del arraigo y otras de desarraigo. Les da

miedo qué digan sobre Turbo, por eso les da miedo declararse municipio afro o étnico, y entonces están así. El centro, lógicamente, económico está manejado por mestizos y la mayor población negra de Turbo está en estado de mucha vulnerabilidad. Por eso es urgente, por ejemplo, en eso de la recuperación de las identidades y de las identificaciones, que miremos el problema más global y no solamente pues tan local. **Neil Quejada, en diálogo de saberes, 24 de mayo de 2013**

Yo creo que en Turbo ha habido un problema de configuración etnocultural que enmarca bastante. Aquí con frecuencia la gente decía: “chocoano pa` su tierra”, desconocen que esto fue ascendencia chocoana, que aquí es la confluencia de diferentes departamentos, municipios, regiones del país. Sin embargo, dentro de todo esto, en Turbo no se siente tan marcado el sectarismo étnico. La gente ha aprendido a convivir con eso, porque incluso el turbeño real ya no se siente ni antioqueño, ni nada de eso, simplemente termina como turbeño, la gente no desconoce que es turbeño, más allá de cualquier cosa. Entonces, se puede ver como la búsqueda de una nueva identidad, que sería una *identidad turbeña*, que se puede ver una mezcla entre el afrocentro y el afrocaribeño, donde tiene esa particularidad del sabor que es un negro que se mezcla entre el folklor del Caribe y la danza antioqueña. Va teniendo esas particularidades que al final de cuentas este proceso de culturización está demostrando que se está gestando un laboratorio que a futuro puede dar unos resultados importantes, porque el sólo hecho de la posición geoestratégica de la región de Urabá y concretamente de Turbo. Tenemos una convivencia permanente con personas que entran y salen de diferentes colores, de diferentes países. Entonces esa relación intercultural no nos deja como llevarnos tanto a que como... más bien nos vamos acomodando y nos está dando un concepto más amplio, de pronto cultural, de convivencia y desarrollo. **Oscar Rentería, en diálogo de saberes, 20 de abril de 2013**

LA CULTURA DEL DESORDEN O EL DESORDEN COMO CULTURA

Es domingo, estoy en Turbo y acabo de terminar un par de conversaciones con las personas de la Pastoral Afro, intensas, vibrantes como suelen ser cada vez que nos sentamos a dialogar. Veo el reloj en mi celular (desde que compré mi primer celular no he vuelto a tener un reloj de pulso), son las 7pm y debo tomar un vehículo que me lleve a casa, porque al día siguiente debo emprender mi regreso a Medellín, son ocho largas horas de viaje. Mientras camino hacia la terminal de transporte de Turbo, un lugar relativamente pequeño, incluso, un poco silencioso, y antes de tomar un taxi que me lleve a casa de regreso, me detengo unos instantes mientras camino al frente de un concurrido parque. Aprovecho para ingresar a un lugar, pedir algo para beber, el calor era sofocante. Me demoro sólo unos instantes, un poco más del tiempo que demora la joven en atenderme. Me levanto y al salir nuevamente a la calle recuerdo con precisión las palabras de Oscar, de la profesora Mónica y de los chicos del grupo juvenil de la pastoral, “la vida aquí, el comportamiento de la gente, tiene una lógica distinta”.

Había pasado un fin de semana completo ahí, y aunque había estado en varias ocasiones en las tardes y noches de Turbo, sólo hasta después de esas conversaciones entendí lo que ahí se gesta. La profesora Mónica lo llama la cultura del desorden, otros la definen con un poco más de eufemismo, algo así como un caos permanente, yo lo evidencí en el transporte, los equipos de sonido gigantes “los picós” en cualquier esquina, las fiestas permanentes, etc. A partir de ahí trate de afinar mi oído para entender eso que me nombraban, una imagen de unas *identidades turbeñas*, etiquetadas por el desorden.

La cultura por ejemplo del desorden. Nosotros aquí tenemos dos fiestas grandes que son el festival y las fiestas novembrinas. El festival, tu vienes a ver el festival y se cree que no estás en Turbo, atendiendo una cátedra vallenata que se da durante tres días, que visitan a Turbo músicos, compositores, cantantes, jurados, turistas de toda parte de Colombia. Y el orden de los turbeños es total y sobre todo lo dicen, no lo digo yo sino entrevistas que ha hecho mucha gente. Incluso, la Corporación Festival tiene convenio con la Universidad de Antioquia para que en esa corporación estudiantes de

gestión cultural realicen sus prácticas, y recogen que el turbeño tiene muy claro que noviembre es su fiesta para hacer desorden, para él desorganizarse, para el tirar su maicena, su porquería, todo lo que quiere. En cambio, el festival es la vitrina mediante la cual muestra a Turbo que es el mejor anfitrión, que lo han dicho, no los turbeños, lo han dicho quienes vienen, que ellos a excepción de Valledupar, Turbo es el mejor, no a excepción de Valledupar, sino que en Turbo es el mejor pueblo donde los tratan.

Entonces, si personas que vienen de toda la costa Caribe a participar en el festival y dicen que Turbo es el mejor lugar donde los tratan. No somos nosotros los del festival, sino que ellos vienen y comparten con toda la comunidad que se brinda para llevarlos a su casa, para llevarlos al mar, para llevarlos a conocer un lugar, que dan autógrafos, que charlan con ellos, que van y hacen parranda con ellos. Porque somos capaces de mostrar esa cara. Entonces, con la fiesta novembrina han estigmatizado a los turbeños, porque nosotros nos han llegado desde la costumbre afro del Caribe y afuera los grandes "equipos de sonido". Hay pueblos como Apartadó, que aunque sea negro, se han apaisado, no somos nosotros, ellos se han apaisado.

Al turbeño le gusta oír su música duro, que le rompa el pecho, se sienten felices ¿Qué eso es malo? No sé si es malo, no sé, a mí no me gusta porque yo ya estoy vieja. De pronto si fuera una pelada me gustaría. Y a eso entonces le achacan el degeneramiento del turbeño. Que en eso radica, porque en cuestión de responsabilidades, cuando nos asignan en cualquier parte, en cualquier otro lugar, respondemos. Nos toca es que busquemos el meollo del asunto. Yo te muestro eso en las dos fiestas, por qué en una tiene un comportamiento y en la otra, otro. Esto es con inteligencia, porque la fiesta novembrina, si bien la han querido expandir, siguen siendo locales. En cambio el festival es nacional. Entonces nacionalmente ellos muestran esa cara amable, esa cara agradable, esa cara de amistad. **Mónica Caicedo, en diálogo de saberes, 21 de abril de 2013**

Aquí hay unos factores culturales que están implicando mucho y es el comportamiento. Una cosa es tener una cultura ordenada y otra cosa es una cultura desordenada, el desorden como cultura. Ese desorden como cultura lo tenemos que empezar a superar, porque desde allí sí nos

estamos haciendo daño. La convivencia agresiva de los jóvenes, el sectarismo entre barrios y entre las mismas personas porque tú eres de un sector, que somos amigos pero que tú eres de Necoclí, que yo soy de Turbo, que yo soy de Apartadó.

Ser afro en Turbo es sinónimo de “bacaneria”, del que más chicas tenga. Lo que decíamos del “boom, boom de la verbena”, del que yo puedo, del que me voy para el otro lado a conseguirme el billete, pa’ cuando venga estoy montado. Es decir, ser afro en Turbo está significando eso y allá es donde nosotros queremos que la gente no se nos vaya, porque ser afro en Turbo debe de significar proyección, debe significar desarrollo, debe significar identidad, debe significar fortalezas, debe significar un empoderamiento de todos los estilos, en lo económico, en lo político, en lo académico, debe significar todo eso. Entonces, desde allí ser afro en Turbo. Cuando se habla de afro en Turbo, la gente lo mira, como lo decían ahora, a la “bacaneria”, a lo chévere, a la rumba, pero eso no es la identidad que nosotros queremos construir, no es el punto de referencia, porque ese punto de referencia la verdad nos está haciendo demasiado daño. **Oscar Rentería, en diálogo de saberes, 20 de abril de 2013**

A nosotros nos han pasado anécdotas, por ejemplo en Carepa donde estuvimos en un encuentro, que se sorprendieron porque éramos de Turbo y representamos tan excelente que preguntaron que por qué, que cómo lo hacíamos, que éramos muy chéveres, que cuándo volvíamos y nos decían realmente ¿ustedes son de Turbo?... Ósea, como que creían que íbamos a ir con el desorden, la recocha y todo eso.

No creían que veníamos de acá, que éramos de acá con el padre Neil y todo eso. Cuando les hablamos que nosotros somos de un grupo juvenil con el padre Neil, Ah! Ahí sí nos creyeron, pues ese día, en ese encuentro nos fue bien, excelente. La gente, incluso, las mismas monjitas donde nos quedamos, los jóvenes con que nos quedamos, les gustó la forma como nosotros nos integrábamos y hacíamos las cosas. Eso da a conocer que realmente nosotros sí estamos reconocidos por el desorden acá en Turbo. **Hernán, en diálogo de saberes, 20 de abril de 2013**

LOS ESPACIOS DE COMODIDAD

Las rupturas que van provocando estas visiones sobre el comportamiento de las *identidades turbeñas*, en la lógica de un particular estilo de vida, de moral, del ámbito mismo de las sensibilidades, que exhibe sus concepciones, imaginarios y aspiraciones en términos de una sociedad, de un territorio, van más allá de una simple idea de caos, de “desorden”, tal como lo han señalado la profesora Mónica, Oscar y Hernán, se trata de negociaciones, de acuerdos en constante movilidad, en permanentes reacomodaciones, esto es, y la profesora Mónica lo dice con precisión “es con inteligencia”, se trata de un constructo social, complejo, que se va decantando con el tiempo, que es, a la vez, el mismo mecanismo para su cambio. Tal como lo expresa Matsumoto (2000):

Un sistema dinámico de reglas, explícitas e implícitas, establecidas por grupos para asegurar su supervivencia, que involucran actitudes, valores, creencias, normas y comportamientos, compartidas por un grupo pero cobijadas de manera diferente por cada unidad específica dentro del grupo, comunicadas a través de generaciones, relativamente estables pero con el potencial de cambiar a través del tiempo. (p.24)

Estos espacios de relativa “estabilidad” configuran las condiciones y los términos desde donde se entretejen, emergen, se construyen maneras de *identificación colectiva*, una suerte de comodidad tanto con el territorio como con las personas que lo habitan, por tanto, lo comparten.

Como la gran mayoría de los habitantes de aquí es afro, por ese lado uno se siente más cómodo. Pero realmente la etnia afro de aquí, ósea, las cosas afro se han ido perdiendo, y como hay poco conocimiento de ello. Entonces, aquí en Turbo hay tradiciones de otras partes y eso hace que se vayan perdiendo aún más las cosas, lo propio, lo de nosotros. Entonces, sí nos sentimos cómodos, pero yo pues personalmente me siento cómodo porque la gran mayoría de las personas que conozco son de mi misma etnia, pero debido a esas cosas uno va

perdiendo como la noción de lo propio. **Hernán, en diálogo de saberes, 20 de abril de 2013.**

No sería lo mismo estando en Medellín o estando acá porque en Medellín no se ve mucho los afro y los paisas le tienen como mucho... Hay mucho, se ve mucho racismo allá y cuando ven a un afro le dicen: ¡ay!, ese negro, ese moreno y así uno se siente mal. Entonces acá en Turbo eso cambia, porque acá hay mucho afro y eso no se da aquí así, uno se siente demasiado cómodo acá. **Juan Esteban, en diálogo de saberes, 20 de abril de 2013.**

Se ve mucho la diferencia de uno ser afro aquí, que estar en una parte como Medellín. Como dicen ellos, allá los paisas. Es mucha la diferencia porque acá en nuestra tierra por lo natural un 99%, si no me equivoco, todos somos afro y en Medellín es pues a lo normal, la gente blanca, como dicen ellos, y eso se ve mucho, lo de discriminar. Aunque en Medellín, de acá de nuestro pueblo, que somos afro, hay muchos y en especial un pueblito, que se me olvida el nombre de allá, que hay muchos turbeños,...por Moravia. En Moravia hay mucho turbeño. Acá hay mucha gente que le gusta Medellín. Pero este pueblito (Turbo) es una "bacaneria" hermano. Acá uno se siente como más familiarizado porque uno la mayoría de gente que ve es igual a uno y acá no se ven esas cosas de racismo. **Harvy, en diálogo de saberes, 20 de abril de 2013**

LAS ENCRUCIJADAS DEL TERRITORIO

Turbo es una frontera en construcción constante, pero a la vez es un no lugar. Turbo ha perdido mucho, el 50% de su territorio jurídico, dando origen a más de catorce municipios y eso va generando unas identidades transformantes, unas identidades que se van aproximando a las identificaciones, y en cierta forma ha sido una especie de refugio de personas que vienen a sobrevivir, no a construir vida, sino a sobrevivir. En esas experiencias de contexto, de supervivencia ante las violencias múltiples, ser afro significa en cierta forma ser un cimarrón, una persona que tiene que pensar en cierta manera en lo estructural de lo que acontece y no sólo en cada fenómeno externamente y pudiéramos decir simplemente aisladamente. En ese sentido, por un lado se vislumbran dos elementos complejos. El primero: ser afro, igual a vulnerable. Y segundo, ser afro igual a ser excluido. Por otro lado, personas que encarnan una lucha por las dignidades. Creo que en cierta forma esos dos elementos se entremezclan mucho, que están en cierta forma rodeados de mucha ignorancia social, que construye una especie de adormecimiento frente a esos contextos, que no te permiten ser consciente de lo que estás vivenciando. Neil Quejada, en diálogo de saberes, 21 de abril de 2013.

En esa doble lógica no nos sorprende que el Pacífico Colombiano, que constituye la mayor población negra del País, sea, paradójicamente, la expresión más clara de la vulnerabilidad, de la exclusión, donde la mayor parte de sus habitantes viven con las necesidades básicas insatisfechas. Por ejemplo, en un informe de 2011 el Departamento Nacional de Estadísticas (DANE) muestra que Río Quito y Alto Baudó, ambos ubicados en el departamento del Chocó, son los dos municipios más pobres del país¹², con el 98.81% y el 97.18% respectivamente de sus habitantes con las necesidades básicas insatisfechas. Es un nivel de exclusión y de vulnerabilidad que avergüenza, que no deja otra opción que, como lo

¹² Disponible en: <http://www.semana.com/especiales/los-10-mas/asi-somos/10-municipios-mas-pobres-de-colombia.html>

decía el Padre Neil, emprender una lucha constante por la dignidad, por la supervivencia diaria, que no da lugar a establecer proyectos a largo plazo, sino sobrevivir el día a día.

En ese contexto, aun cuando los avances de la Ley 70, en términos del territorio, que ha dado una plataforma de reivindicación sobre la cual las comunidades apuntalan sus reclamaciones con estrategias identitarias territorializadas, es, a partir de la trabazón que aún se entreteje entre modernidad, colonialidad y conocimiento, que los procesos de exclusión, de invisibilización, de racismo subjetivo, institucional y epistémico no son superados, sino reconfigurados (Walsh, 2004, p.338). Es decir, continúa operando una “subjetividad colectiva”, que, en la lógica de unas diferencias étnicas constitutivas, han subalternizado a unos sujetos y a sus territorios, basta sólo con mirar las noticias un día cualquiera, para entender la evidente invisibilidad de unos y la hegemonía de otros.

El caso de Antioquia no es distinto, paradójicamente, la región de Urabá y el Bajo Cauca, que representan los territorios con mayor presencia de población negra, son, al igual que el Pacífico Colombiano, donde se encuentran los más altos índices de municipios y poblaciones con sus necesidades básicas insatisfechas. Justamente porque han representado unas *identidades* marcadamente distintas a las identidades del centro económico del Departamento. El estudio “Estrategias e Instrumentos Dirigidos a Cumplir en 2015 los Objetivos y Metas del Milenio en Antioquia” (Gobernación de Antioquia, 2008) agrupó a los 125 municipios del departamento en cuatro grandes categorías (alto, medio alto, medio bajo y bajo), según su nivel de desarrollo socioeconómico y de calidad de vida, ahí se evidencia las enormes desigualdades que, para el caso de Urabá, sólo un municipio tiene un nivel medio alto, dos están en nivel medio bajo y el resto de los municipios de la región (8), incluido Turbo, están en nivel bajo.

Lo que pasa es que el ambiente de ser antioqueño se confundió con ser mestizo. Entonces el ser turbeño enmarcaba unas identidades muy afro, incluso para diferenciarse de la persona negra del Chocó, porque en cierta forma era considerado de menos estrato que el glorioso y federal estado soberano de Antioquia. Esos efectos de una educación racista marcaron de forma compleja algunas construcciones de identificaciones de la gente que vive

aquí, hasta tal punto que eso se enmarca en la política, si el alcalde es nacido aquí lo apoyo y si no, no. Independiente de lo que es realmente la política, que es un acto de acuerdos programáticos para construir una democracia incluyente. Eso pues se ha ido superando porque cuando la gente la hemos puesto en relación con su ser, con su historia y con los ancestros, se dan cuenta que los abuelos están ahí. Antioquia no puede ser sin el Chocó y el Chocó no puede estar sin Antioquia. Es como un hijo que niega a la mamá y la mamá que quiere negar su hijo, pero por un egoísmo. **Neil Quejada, en diálogo de saberes, 21 de abril de 2013.**

CAPÍTULO III

ONTOLOGÍAS DE *OTRO MODO*: ESPIRITUALIDAD, RESISTENCIA Y PODER

DE CANTOS, DIOSES Y LUGARES: RELIGIOSIDAD DE HERENCIA AFRICANA

Hemos sido testigos, desde hace ya varios siglos, de la emergencia y consolidación de un cierto discurso, de una hegemonía epistémica que aboga por un enfoque secular de la vida y la invisibilización de cualquier conexión con la espiritualidad y la religiosidad de los pueblos, una suerte de ocultamiento de lo “mítico”, de la relación con los dioses y lo que ello deriva en las propias formas de organización política y social. Es lo que la profesora Catherine Walsh (2009) llama como la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza:

La que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no-modernas, “primitivas” y “paganas” las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros como seres vivos. Así pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir, la continuidad civilizatoria de las comunidades indígenas y las de la diáspora africana. (p.131)

Lo curioso es que estas hegemonías epistémicas jamás se apartaron de sus cosmovisiones, esto es, del cristianismo, sobre todo, el cristianismo católico como forma dominante de relación espiritual. Nunca hubo tal desprendimiento, de un lado porque se mantuvo una relación en constante movimiento (adaptación) entre las prácticas espirituales y religiosas eurocéntricas y las formas en que se construye y valida el conocimiento, es decir, las epistemologías y sus lugares, y de otro lado porque se articula aquí una *ontología de la negación*, lo que Aimé Césaire llamó “animalización” o “cosificación” de los sujetos, emergiendo así el sujeto colonial, *no humano*, al tiempo que se le niega cualquier reconocimiento a su experiencia espiritual.

Sin embargo, si para las prácticas coloniales y eurocéntricas la espiritualidad y por ende los marcos sociales en los cuales se instauraron han sido, y aun hoy, una herramienta de invisibilización de otras formas de espiritualidad, son precisamente estos marcos sociales los puntos de anclaje de un agenciar de resistencia y de disputa del poder, de liberación, de conexión con sus dioses para los africanos y sus descendientes en América.

Por ejemplo, el hecho que los negros esclavizados hayan utilizado los altares y las ceremonias oficiales para adorar en lugar de los dioses de sus amos a sus propios dioses africanos “*Orishas*”, es sin duda la expresión más contundente de una lucha por mantener una relación con su territorio, con sus dioses, con sus ancestros, aun cuando estuvieran a miles de kilómetros de sus habituales lugares de adoración (Bastide, 1969). Esto refleja un complejo proceso no sólo de supervivencia, sino de resistencia y de búsqueda de sus propias identidades.

Por esa razón hablar de religiosidad en el mundo africano es hablar de las identidades mismas, del Ser, de una *ontología de otro modo*, no fragmentada (como nos hizo creer el discurso positivista europeo de segunda mitad del siglo XIX), se trata de la vida misma en su complejidad, lo que involucra cosmovisiones, espiritualidades, territorios y conocimientos diversos. Desde esta lógica es que existe una relación profunda entre las formas de organización política, de nombrarse, de educarse y de construir conocimientos y las espiritualidades en el mundo africano.

Justamente una de las herramientas de la colonialidad es habernos hecho creer, por medio de una educación racista y colonial, que todos los africanos son iguales, que todos fueron traídos esclavizados y para las mismas actividades, que poseen una identidad en singular. Resulta que los millones de africanos que fueron traídos hasta aquí (y sacrificados al emergente sistema capitalista global) provenían de una África diversa y compleja, un crisol de nacionalidades, de distintas formas de organización política, de lugares geográficos muy distintos, por tanto, con lenguas, espiritualidades y culturas cuyos primeros intercambios y contactos se dieron en tierras extranjeras, o, cuando menos, en los barcos que los trasportaban en medio de condiciones muy adversas.

Se sabe, por ejemplo, que es a Brasil, Cuba y Trinidad donde llegó la mayor cantidad de negros esclavizados de cultura Yoruba, mientras que a Haití llegó una significativa cantidad de negros Fon¹³. Esto es muy importante porque estas culturas poseían una mitología sistematizada y fueron en su gran mayoría esclavos domésticos, lo cual posibilitó dos fenómenos importantes para entender lo que hoy llaman en Brasil “religiosidad de

¹³ Aun cuando esto habría que cartografiarlo, mapearlo en América con mayor precisión.

matriz Africana”, es decir, el *Candomble*, o, lo que en Cuba se conoce como la *Santería*, ambas herencia de la religión Yoruba africana. El primero, es que al ser esclavos domésticos estaban en los centros de mayor concentración de población, lo cual ayudó a la reorganización de los esclavos en nacionalidades a partir de criterios básicamente de lenguas, y como eran bautizados antes de ser embarcados en África o en su posterior arribo, requerían continuar con su evangelización y para ello se construyeron *cofradías* especiales para los negros. Esto constituyó el marco social “oficial” para los cultos africanos. El segundo, es que al poseer estas culturas una mitología sistematizada, a diferencia de la cultura Bantú, esto contribuyó en gran medida a la posterior correspondencia en los procesos de sincretismo entre los dioses *Orishas* y los *Vodún* por una parte y los Santos Católicos por otra. A este asunto volveremos más adelante.

En Colombia, sin embargo, la cultura bantú es la que tiene mayor influencia, lo cual se puede evidenciar en las prácticas cotidianas en Nariño, Bolívar y Chocó. Además la mayor población de negros esclavizados eran bantúes, ya que eran apreciados por su fuerza física, su resistencia al trabajo, sus dotes de agricultura, pero además, al no tener un sistema de cultos y de dioses como los Yoruba y los Fon, y al dedicarse a labores agrícolas estaban en las zonas rurales donde era más difícil reorganizarse en nacionalidades, a diferencia de los centros urbanos o de mayor concentración de población, donde era común este proceso de reorganización. Estas condiciones hicieron que los bantúes fueran más permeables a las influencias exteriores, por tanto más fácil su evangelización, así, muchos iniciaban prontamente lo que Fanon (1974) describe como “*elevarse en la gama de colores a los cuales asignaban cierta jerarquía*” (p.78).

Esta aparente fragilidad de los bantúes se debe a que sus cultos estaban dirigidos a los espíritus de la naturaleza, lo que podríamos llamar como una *religiosidad localizada*, es decir, a determinados ríos, bosques, montañas, etc., de África, entonces, al haber sido arrancados de sus territorios, de su geografía era muy difícil continuar con sus cultos y ritos. Esta es una de las razones por las cuales, a diferencia de Brasil y Cuba, donde la religión Yoruba a través del *Candomble* y de la *Santería* se ha mantenido como uno de los modelos más fieles a los antepasados africanos, en Colombia no se encuentre este tipo de

cultos africanos con tal grado de conservación, no obstante, sí unos procesos de sincretismo y de reinterpretación fundamentalmente desde una América Católica y Protestante.

Roger Bastide (1969) en su texto *Las Américas Negras*, en los capítulos cinco, seis y siete realiza una importante descripción de lo que él llama las raíces institucionales de las supervivencias africanas, de las religiones en conserva y religiones vivas, y finalmente, los procesos de sincretismo y mestizaje de las religiones africanas. Aquí nos interesa sobre todo estos últimos para entender de un lado, el sentido y lugar de la Pastoral Afro en estas luchas espirituales del pueblo afrocolombiano, y de otro lado, situar las discusiones con los integrantes de la Pastoral Afro, en Turbo¹⁴, con quienes hemos venido conversando, discutiendo, construyendo epistemologías y ontologías desde otras orillas.

En ese sentido, no abordaremos aquí las tensiones que se derivan de las religiones de “matriz africana”, tampoco las discusiones sobre *la teología de la liberación* para el caso del cristianismo católico, puesto que me obligaría a desviarme del objetivo principal de este apartado. Lo que pretendo aquí es dar cuenta de los múltiples conflictos que emergen en un proceso de ruptura al eurocentrismo y a las prácticas espirituales hegemónicas, desde un proyecto concreto, esto es, desde la experiencia de los integrantes de la Pastoral Afro, en Turbo, para desde ahí reiniciar un itinerario, un recorrido que exige de quienes lo emprenden una actitud de reivindicación y rescate frente a la historia de negación del pueblo negro (Cabral, 2006, p. 160).

¹⁴ Este capítulo cruza las voces de siete participantes, incluyendo mi propia voz. La fuente de letra que a continuación utilizo para identificarnos es la misma que aparecerá a lo largo del capítulo cada vez que pronunciemos nuestra voz. Así:

- Hernán Hernández, joven líder del grupo juvenil “Arambé”, de la Pastoral Afro. (Fuente Batang)
- Juan Esteban, joven integrante del grupo juvenil “Arambé”, de la Pastoral Afro. (Fuente Arial Narrow)
- Líder Oscar Rentería. (Fuente Chaparral Pro)
- Profesora Mónica Caicedo. (Fuente Leelawadee)
- Padre Neil Quejada. (Fuente Segoe UI Light)
- Profesora Cecilia Palomeque. (Fuente MS Gothic)
- Investigador Berto Martínez (Fuente Cambria)

Nombraré, sin embargo, de modo breve, tres asuntos fundamentales que nos ayudan a enmarcar la discusión con los integrantes de la Pastoral Afro, en términos de los procesos de sincretismo de las religiones africanas y del cristianismo católico. El primero se refiere a que la esclavitud obligó a los africanos a separar su religión de su marco geográfico natural, es decir, el espacio debió reorganizarse, desde ahí aparecen entonces las *cofradías*, templos o espacios restringidos como los altares de los *macumbas*, con piedras, cruces, rosarios benditos, etc.

Lo segundo, en relación al tiempo de la ceremonia de sus *Orishas* o *Vodún*, implicó el verter en un molde occidental, calendario gregoriano (cronología de Cristo) dichas ceremonias africanas, lo que significaba aceptar las grandes fiestas católicas para celebrar sus propios ritos, en particular la Semana Santa y fiestas de Navidad hasta los días de Reyes, desde las cuales ha emergido el Carnaval, donde el empleo de máscaras ha posibilitado un *orden de otro modo, o una contradisciplina*.

Y finalmente, un proceso de sincretismo por correspondencia, tal como lo muestra Bastide (Gráfico 1) entre los *Orishas* y los *Vodún* por una parte y los santos católicos por otra. Esto porque los esclavos requerían disimular a la vista de los blancos sus ceremonias paganas; bailaban ante un altar católico, pero sus bailes estaban dirigidos a sus dioses africanos. En ese sentido, P. Antonio Aparecido da Silva (1988) citado por Cabral (2006, p.166) define la espiritualidad de pueblo negro: *“El pueblo negro baila el sufrimiento y reza la alegría. Un pueblo así sólo puede ser un pueblo de Dios: éste es el centro de su espiritualidad!”*

Gráfico 1: Correspondencia entre Orishas, Vodún y los Santos Católicos.

| Correspondencia entre Orishas, Vodún y los Santos Católicos, (Bastide, 1969, p.148) | | | | |
|--|------------------------|----------------------|-----------------------------------|--------------------|
| Santos | Brasil (Yoruba) | Cuba (Yoruba) | Trinidad(Yoruba) (Fon) | Haití (Fon) |
| Jesucristo | Obatala | Obatala | | Aizan |
| Nuestra Señora del Rosario | Yemanjá | | | |
| Nuestra Señora de la Candelaria | Oshum (Bahía) | | | |
| Nuestra Señora de la Concepción | Oshum (Porto Alegre) | | | |
| Nuestra Señora de los Placeres | Oshum (Recife) | | | |
| La Virgen de la Regla | | Yemanjá | | |
| Nuestra Señora de la Caridad | | Oshum | | |
| Mater Dolorosa | | | | |
| Santa Ana | Anamburucú | | (Oshum) | Ezili |
| Santa Bárbara | Yansan | Shangó | (Agbe) | |
| Santa Catalina | Oba | | (Oia) | |
| | | | (Avleketete) | |
| San Benito | | | (Obatala) | |
| | | | | Damballa |
| San Patricio | | | | (Queddo) |

| | | | | |
|--|--------------------------------------|--------------|-------------|-------------|
| San Antonio | Ogun | | (Da Zodji) | Legba |
| San Jorge | Oshossi (Bahía) | Oshossi | | |
| | Agún (Río de Janeiro) | | (Shakpanan) | |
| San Jerónimo | Shangó | | | |
| San Huberto transformado en S. Alberto | | Oshossi | (Obo Zuin) | |
| San Miguel | | | | |
| San Sebastián | Omolú | | (Ogún) | |
| San Francisco | Iróco | Orumila | (Osain) | |
| San Roque | Omolú | | (Abobodji) | |
| San Lázaro | Abaluayé (el más viejo de los Omolú) | Babaluayé | | |
| San Juan Bautista | Shangó | | (Shangó) | |
| San Pedro | Eshú (Porto Alegre) | Ogún | (Sobo) | Legba |
| Las almas del purgatorio | | Elegba | | |
| El diablo | Eshú (Bahía, Recife, Río) | | | |
| San Cosme y San Damián | Los Ibeyi | Los Jimaguas | | Los Marassa |

En algunos casos, tal como lo advierte Bastide, ciertos santos católicos pueden, como en el caso de Haití, pasar por este proceso de sincretismo sin necesidad de cambiar sus nombres europeos por los nombres correspondientes de los Vodún, por ejemplo, Santiago el Mayor, que es jefe de los Ogú, o la Virgen de la Caridad, o Santa Isabel (1969, p.147). Por esta razón, aunque se observan algunos espacios sin correspondencia (Gráfico 1), esto es lo extraordinario, cómo aun conservando algunos santos católicos sus nombres europeos, estos pueden servir para crear una nueva mitología africana, de recambio.

LOS LUGARES DE RESISTENCIA: DESCOLONIZAR LA VIDA MISMA

Los lugares son escenarios simbólicos que se construyen para agenciar desde ahí ciertos controles, hegemonías epistémicas y ontológicas, pero también son las fisuras que requerimos para crear nuestros propios paradigmas, para reconstruirnos como sujetos y, sobre todo, para mirar a otros lados, como lo advierte Fanon (1963) en su conclusión a *Los Condenados de la Tierra*: “compañeros, el juego europeo ha terminado definitivamente, hay que encontrar otra cosa. Podemos hacer cualquier cosa ahora a condición de no imitar a Europa, a condición de no dejarnos obsesionar por el deseo de alcanzar a Europa.”(p. 288)

La convocatoria de Fanon continúa hoy, *el desprendimiento* y la apertura son los caminos (Oto, 2012, p.27). Este recorrido pasa primero por descolonizar la vida misma, y ahí las espiritualidades no eurocéntricas, desde otros lados, constituyen un anclaje, unos lugares de resistencia en la búsqueda del sentido mismo de Ser.

La espiritualidad nuestra es englobante, no es un elemento aislado de las prácticas que dejan por un lado lo económico y por otro lo político, los divorcios con lo religioso, lo espiritual engloba el ser. Por eso la espiritualidad es la mayor herramienta de resistencia, pero trasciende la religión. Uno puede ser muy espiritual y no ser religioso, porque la religión es un amañamiento conductista que sobrevive en la actualidad gracias a que hay gente que no le gusta, sobretodo, hacerla evolucionar porque la toman como un legado del pasado que hay que aplicarla así, para que permanezca muy directa a la fuente. Y resulta que la fuente en el pueblo afro no está hacia la desembocadura del río, sino a donde nace.

Ósea, que hay que volverse al pasado para descubrir nuestro futuro y avanzar del pasado para encontrarse con él. Estas perspectivas que se traslucen en casi todas las prácticas espirituales...el baile. No hay baile que no tenga contacto físico entre dos personas, no hay canciones que no tengan un mínimo de percusión. Lo mismo en las comidas, las comunicaciones, es un llamado intercultural que nos conectemos no solamente como humanos, sino con todo cuanto existe. Por eso vas a descubrir tú que acá existen los platos

trifásicos, el arroz con todo, vas a descubrir que existe por ejemplo el sancocho. Es una práctica muy constante y sobre todo y ejemplifica la comunión con... Cuando eso se vuelva un compromiso político Colombia tendrá que cambiar todos sus sistemas.

La espiritualidad englobante afro involucra completo danza y todas las artes. Aquí un modelo afro de catequesis es enseñar el tema de la biblia, de la fe, de la trascendencia desde las artes. Entonces, es un grupo de danzas, de canto, de teatro y es a la vez un grupo de música. Te va englobando todo y desde allí los muchachos aprenden cantando, saltando, palmoteando. Neil Quejada, en diálogo de saberes, 24 de mayo de 2013.

También yo digo que la espiritualidad es como una resistencia a la colonización. Sería una forma de resistencia porque es identidad y cualquier cosa que sea identidad fortalece la cultura y contra eso una colonización no puede hacer nada. Un pueblo unido es como la fuerza de ¿qué le digo? mejor dicho, cuando muchas personas se unen en acción de una sola cosa pueden lograr grandes cosas. Hernán, en diálogo de saberes, 20 de abril de 2013.

Se trata de asumir en esa medida las prácticas espirituales para develar y deconstruir la lógica de dominación y de subalternización que ha tenido su asidero en el cientismo y la secularización de la vida, posibilitando así la emergencia, insurgencia de otras formas de relacionarse con el conocimiento, con la naturaleza, con el territorio, y por tanto, unas subjetividades desde otros lados. Situar las discusiones en estos términos es fundamental para avanzar de un proyecto moderno/colonial que ha “cosificado” la vida para ponerla al servicio del capital, es decir, la articulación de un sujeto para su práctica colonial, que no tiene ninguna experiencia mítica. Invitemos nuevamente a Cabral (2006), él lo describe de manera impecable:

Podemos sintetizar nuestra ponderación afirmando que la “concepción de vida” denominada occidental y blanca, que es *racional, mecanicista y reduccionista*, se va volviendo obsoleta e indefendible en la medida en que coloca en riesgo la supervivencia del *ecosistema global*. Tal concepción (newtoniana, baconiana, cartesiana) está basada en la *eficiencia*, en la

eficacia y en la productividad y sostiene un antropocentrismo en la forma de dominar, poseer y consumir (“consumo, luego existo”). El sujeto que la sostiene afirma en sus cuatro verbos axiológicos: yo pienso, yo puedo, yo conquisto, yo poseo. Tener, poder y aparecer son el clímax de una “sociedad del espectáculo. (p.157)

Pensar la vida ya no al servicio del capital y del mercado, exige tal como lo expone el Padre Neil, una mirada global de la vida, no fragmentada, entender por ejemplo las relaciones entre dominación y explotación (Quijano, 2000, p.7) que deriva en distintas expresiones de la colonialidad del Poder, del Saber y del Ser. Es decir, ¿cómo es que este patrón de dominación se ha mantenido y se hace más natural en las últimas décadas?, ¿Qué tiene que ver la muerte de miles y miles de africanos esclavizados en América con la actual hegemonía del capitalismo global? y ¿cómo entender las epistemologías que abogan por la muerte de “dios” o de los “dioses”?

Por esta razón las palabras de Hernán, joven líder del grupo Arambé, de la Pastoral Afro, son muy importantes ya que señalan una relación fundamental para las luchas que han venido construyendo, esto es, la espiritualidad como anclaje de sus propias identidades. Porque, además, se trata de hacer frente a un modo de racionalidad hegemónica que ha establecido los términos y aun las condiciones bajo los cuales se piensa, se vive y se construyen las relaciones en el mundo. Una racionalidad que por ejemplo, desde las teorías marxistas, sostenía que había que ser ateo para ser revolucionario. De lo que se trata aquí, sin embargo, es de poner en funcionamiento a los dioses (Dussel, 2009).

Yo pienso realmente que para uno ser crítico no necesariamente tiene que dejar de creer en Dios, ósea, ser ateo. No creo en esa filosofía porque todos somos muy inteligentes de acuerdo a eso uno da su expresión sobre algo. Y como estamos en unos procesos que vienen de una persona tan especializada, tan trasformada, como el padre Neil. Nosotros siempre le damos gracias a Dios y a él, porque por él hemos crecido mucho. Entonces, por medio de sus charlas y todos esos conocimientos que él nos va aportando sobre la persona, sobre lo que somos, esas mismas cosas son las que nos hacen libres. Cuando nos habla también de prejuicios que hay en la sociedad. Cuando nos habla de nuestra etnia,

cosas que a uno le sorprenden. Saber que sí, que la discriminación, que esto. Esas cosas que nos van como trasformando, nos van liberando ya de pensamientos esclavistas que uno tenía, esto es lo que lo va poniendo a uno crítico. Uno se expresa más con las demás personas y uno ya sabe qué responderle cuando le hagan algún tipo de pregunta enfocada a eso. Tiene criterio y eso es lo que lo hace libre a uno, lo que lo hace estar bien con Dios y compartir con lo demás. **Hernán, en diálogo de saberes, 20 de abril de 2013.**

Esto es simplemente para que vayamos observando que existen unos imaginarios, pero que algunos sacerdotes ya no se tragaron el cuento entero. Le han empezado a rebobinar a eso para decirle al pueblo: es que esto es una incoherencia y dentro de esas incoherencias hay unas cosas que yo no sé, para mí son reales. Pero ahí sí vale también la espiritualidad de algunas iglesias, pero sí la hemos compartido con algunos sacerdotes. Yo sé que la brujería existe, y eso es tan fuerte, porque incluso la brujería se tomó para asesinar a Dios. Dijeron que Dios era un hereje y que era un brujo y que había que asesinarlo. Pero con eso mismo de la brujería asesinaron a nuestros antepasados. Sabían tantas oraciones que si los iban a matar no les entraba bala, no le entraba cuchillo, se convertían en peces, se transformaban en animales.

Era una sabiduría superior. Cuando vinieron a matar a nuestros antepasados ellos se dieron cuenta que tenían esa fortaleza y no los podían eliminar porque iban a matar a una persona y resulta que era un venado corriendo. Te iban a matar y te metías al río y te convertías en un pez y ellos no tenían como eliminarlos. Disparando no tenían como eliminarlos. Entonces, les enseñaron a perder sus creencias y cuando las perdieran fueron vulnerables. A cada uno los fueron matando en su propia casa, los desaparecieron y esclavizaron psicológicamente, mental, al pueblo afro y al resto de la humanidad. Entonces ahí yo veo bien encaminada a la iglesia o a la pastoral cuando en su capítulo específico desde lo afro, dice es que aquí se cometieron estos errores y el Papa Francisco está diciendo hoy, la iglesia católica no es la iglesia de los ricos, hagámosla la iglesia de los pobres. Tampoco comparto su criterio que la hagamos la iglesia de los pobres, la iglesia católica es la iglesia de la humanidad.

Ahí la pastoral afro hace un aporte muy interesante que es tratar de llevar las personas de ese mundo inferior que se ha vivido a llevarlos a un mundo superior a través de la sana

convivencia. Poniendo de frente a dios, pero no el dios mitológico e histórico que siempre nos han mostrado (porque una cosa es ese dios mitológico que nos han mostrado y otra es el dios real) y lo pongo en dios real porque también es un intangible. Entonces, nosotros por amor a dios, sí podemos ser mejores personas, por amor a dios y a nosotros mismos vamos a dejar, a deshacernos de las malas costumbres y convertirlas en espacios de convivencia como se había planeado en el grupo *tambores*, por ejemplo, ir a un barrio a hablar de un dios real que habita entre nosotros y que es nosotros mismos, porque él es parte de lo que tenemos y de pronto proyectar una película y decirle a los niños, vea este espacio no es lo mejor, etc. **Oscar Rentería, en diálogo de saberes, 20 de abril de 2013**

LA PASTORAL AFROCOLOMBIANA: NOTAS PARA UNA RADIOGRAFÍA ANTERIOR DEL MOVIMIENTO SOCIAL AFROCOLOMBIANO.

Mucho se habla de la implosión del movimiento social afrocolombiano, particularmente a partir de la Ley 70 de 1993, asunto que ya nombramos en el capítulo 2 “*Políticas de nombramiento y tensiones de una reconfiguración identitaria*”, y donde llamamos la atención en el sentido que se trata de una historia mucho más larga. En ese recorrido nos encontramos con que la Pastoral Afrocolombiana ha tenido un lugar muy importante. Lo curioso es que en ese sentido hay un cierto silencio, no se ha escrito mucho sobre la relación entre la Pastoral Afro y el Movimiento Social Afro. Se habla del *Movimiento Cimarrón* fundado en 1982 alrededor de las luchas contra la discriminación racial norteamericana liderada por Martín Luther King y Malcom X y el movimiento sur africano dirigido por Nelson Mandela. Se habla también de las *Organizaciones territoriales*, como la Organización de Barrios Populares de Quibdó (OBAPO) y la asociación Campesina del Atrato (ACIA).

Sin embargo, inicialmente entre el Movimiento Cimarrón y las Organizaciones territoriales se dieron algunas oposiciones por diferencias de visión, y es justamente ahí donde El CEPAC (Centro de Pastoral Afroamericana) inicia un proceso de acompañamiento, como agente pastoral, con la intención, en primera instancia, de superar las diferencias entre estos movimientos sociales, pero además ayudar en la reivindicación de la dignidad de los pueblos negros. Esto es muy importante porque permitió *reinterpretar*, dar un giro a la mirada de la espiritualidad del pueblo negro, para que desde sus expresiones espirituales, que ya no eran “*manifestaciones profanas o impías*”, pudiera iniciarse un proceso complejo de reparación y de reencuentro con sus dioses, con sus formas concretas de espiritualidad.

1. La pastoral afro

La Pastoral Afro es una acción evangelizadora de la iglesia católica que pretende servir al pueblo afrocolombiano, para que éste, desde su identidad sociocultural, ayude a la

construcción del proyecto de Dios, que es justicia, paz y dignidad para todas las personas. En ese sentido, en la caminata se han podido diseñar unas líneas estratégicas específicas, un lema, unos elementos transversales y unas acciones. Las líneas transversales son: *la espiritualidad afro, la identidad étnica y cultural, la autonomía y la autodeterminación de los pueblos*. En el aspecto de la autonomía trabajamos la descolonización y la espiritualidad cimarrona o en perspectiva de libertad. Basado en eso realizamos las oraciones en perspectiva de liberación, no haciendo referencia a la liberación del diablo que se le metió a fulano, sino cuáles son las acciones que no ayudan a que los pueblos tengan vida.

No obstante, de manera concreta en América Latina, la Pastoral Afro nace en los años setenta cuando los movimientos de insurrección social, sobre todo en Colombia y Brasil inician a reclamarse el ser iglesia dentro de la estructura de la Iglesia Romana Católica. En este sentido, hay un grupo de personas que descubren que en el Concilio Vaticano II realizado en los años sesenta, se han dado algunas líneas en donde dicen que el evangelio no existe para ser un vehículo del poder civil, sino para dignificar a los pueblos y que las personas son el rostro de Cristo, entonces por qué sólo miraban el rostro de Cristo en los indígenas, era necesario mirar el rostro de Dios en las personas negras.

Nace entonces la llamada Pastoral Afro con monseñor Gerardo Valencia Cano y otro grupo de personas negras como William Riascos y Juan de Dios Mosquera, además fueron convocados para este proceso Rafael Saboya y otros religiosos y religiosas negras y no negras, que sentían que al pueblo negro se le estaba imponiendo una religión, no se le estaba valorando su cultura, sus formas de comunicación, de expresión, maneras de ser y de estar en el mundo.

A partir de ahí, en 1980, se realiza un encuentro internacional en Buenaventura donde participan Colombia, Ecuador y Panamá, para analizar cuáles son las manifestaciones religiosas que tiene el pueblo afro y distinguen que en efecto, sí hay pruebas que el pueblo afro no es un pueblo malo ni bueno, sino que tiene experiencias también con lo divino.

Desde entonces cada tres años se sigue haciendo el Encuentro de Pastoral Afro (EPA) hasta nuestros días, ya ha estado por ejemplo en Haití, Perú, Brasil, Panamá, Costa Rica, Honduras, Colombia, Venezuela, Argentina, Chile, Uruguay, México, Estados Unidos y nos reunimos para coadyuvar la reflexión de la caminada.

Esta caminada tiene que ver con un principio básico: ¿de qué color es la piel de Dios o los dioses?, evidentemente si Dios nos hizo a su imagen y semejanza, entonces, Dios es del color de las culturas y sus creyentes; para nosotras y nosotros Cristo es negro y está *con* y es del pueblo, que acompaña a nuestros pueblos no para someternos al imperio colonial, sino para integrarnos como pueblos, desde nuestras identidades propias que están dispuestas en primera instancia a afianzarse a sí mismas y luego, en segunda instancia, entrar en relación con.

Es muy importante entender que la Pastoral Afro es una acción más que una institución de la Iglesia Católica, porque somos los católicos quienes hemos estado empujando esta causa, así que ojalá en otras iglesias también haya Pastoral Afro para reivindicar no solamente que las jerarquías tengan personas negras, sino, además, para posicionar una lectura de la realidad, una lectura bíblica, una hermenéutica desde el quehacer libertario cimarrón de las poblaciones. Las poblaciones no quieren vivir más encadenadas. En ese sentido, las pastorales sociales han coadyuvado mucho en los proyectos de derechos humanos de poblaciones afrodescendientes. Neil Quejada, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013.

Por esta razón, caminar desde estas orillas, desde unas *ontologías de otro modo*, es ante todo una *opción política*, es una *opción espiritual*. No es un camino que nos desvía de los conflictos y tensiones, al contrario, recorrerlo, tal como lo han iniciado los integrantes de la Pastoral Afro, los evidencia, los devela y los pone al descubierto. Es sin duda la señal de que, como lo dijo Fanon (1963) a los miles de argelinos sometidos por la colonización francesa:

Hay que decidir desde ahora un cambio de ruta. La gran noche en la que estuvimos sumergidos, hay que sacudirla y salir de ella. El nuevo día que ya se apunta debe encontrarnos firmes, alertas y resueltos. Debemos olvidar los sueños, abandonar nuestras viejas creencias y nuestras amistades de antes. (p.287)

Varias décadas después de esta invitación, el reto es colosal, se requiere un sentido y postura histórica, de lucha política. Ahí, en este escenario de disputa del poder, la Pastoral Afro, ha venido realizando importantes articulaciones en el sentido mismo de proponer formas de organización política.

2. La opción política: políticas de una caminata “entre”, “con” y “desde” los pueblos negros

Nosotros estamos apoyando los proyectos políticos de los candidatos a las alcaldías, así como a los programas de los futuros concejales; sin embargo, apostamos más que por un personaje o un nombre, por los planes de desarrollo, acompañarlos, hacerles seguimiento y generar incidencia para que se cumplan dichos procesos que se han hecho firma pública. En este trabajo vamos construyendo otra línea que sería de *incidencia política*, es decir, este acompañamiento a la participación social, el hecho mismo de promover a algunas personas para su incursión en la política pública partidista desde alianzas estratégicas y planes de desarrollo.

Es importante advertir que tenemos espacios de encuentros regionales, nacionales e internacionales de la Pastora Afro, que nos permiten la construcción de tejido e interrelación con otros agentes y agentas afro de luchas sociales, religiosas y coadyuvarnos en alianzas estratégicas o cartas de entendimiento, incluso con instituciones educativas, rectores y docentes; encuentros con políticos, dirigentes educativos y concejales.

Y con el movimiento social afrocolombiano participamos de las mingas regionales, en las cuales nos articulamos más de treinta organizaciones de los departamentos de Chocó y Antioquia. Por ejemplo, vamos a los hoteles y restaurantes que tienen el consejo comunitario

de bocas del Atrato y ahí tienen lugar las mingas. De igual forma, realizamos actividades de formación, de producción de conocimiento, de reivindicación de nuestros saberes étnicos tradicionales-ancestrales e integraciones con esas espiritualidades activas con los niños, los jóvenes, los adultos y así creamos una especie de diálogos etareos, en donde los jóvenes escuchan a los mayores y los mayores escuchan a los jóvenes; a partir de ahí generar un diálogo que permite un cambio generacional. En este momento, en el consejo comunitario de bocas del Atrato los mayores no hacen parte del consejo directivo, son una junta de ancianos, asesores de la junta directiva del consejo, son los sabios de la comunidad, no toman las decisiones, sino que sugieren para que los jóvenes jalonen y ejecuten los proyectos. Neil Quejada, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013.

Asumir el reto de la “militancia política”, para el caso de las comunidades negras, exige recorrer un desafiante itinerario que está en las fronteras de lo que bellamente el poeta brasileño Caetano Veloso, describe como “*entre el dolor y la delicia*”. Del dolor porque ¿cómo olvidar las vidas humanas de miles y miles de hermanos africanos destruidas por la esclavitud? ¿Cómo olvidar sus enormes sufrimientos, injusticias y menosprecios a los cuales fueron sometidos sin los más mínimos Derechos humanos? ¿Y cómo no sentir indignación, dolor, por las miles y miles de familias destruidas, arrancadas con violencia de sus tierras, de sus culturas y de sus tradiciones? Es, sin duda, ir al encuentro con una duda histórica. Y de la delicia, porque esta indignación no nos puede paralizar, una nueva esperanza, *un nuevo día* se erige desde un *pensamiento otro*, en medio de una sociedad colonial, blanca, eurocéntrica.

Recuerdo que inicie en el proceso con la pastoral Afro en Carepa, ahí nos conocimos con el padre Neil y me empezó a aparecer importante todo lo que se decía ahí. Y en el año 2005 fui nombrada en la administración municipal de Chigorodó como gerente de etnias, en ese proceso, obviamente, un gerente de etnias que no sabe nada de lo de él tiene que iniciar una búsqueda que lo identifique y que le permita tener bases para poder hablar con propiedad.

En todo ese proceso inicié a cualificarme en el tema afro y fue allí cuando entendí las brechas que hay entre una etnia y la otra, hay unas brechas abismales. Entonces empecé a realizar un recuento, mirando todo lo que había pasado en mi vida y pensaba que por ejemplo, en la escuela, nunca me hablaron de los africanos, jamás escuche hablar de los africanos, es más, yo vine a saber por qué mi piel era de este color y no de otro en el año 2005, y yo terminé el bachillerato en el año 1994. Entonces, mira del 94 al 2004 son diez años, al 2005 son once años, después de haber terminado mi proceso escolar que fueron once años. Siente uno como esa angustia, como esa impotencia, es decir, esto por qué no se dio en ese espacio, en ese tiempo.

Desde esa óptica inicié a incursionar en grupos de movimientos afro. Conocí el movimiento cimarrón en la ciudad de Bogotá, yo iba hasta esa ciudad para participar en esas luchas que se daban desde cimarrón. Iniciamos también un proceso local para crear organizaciones afro que nos permitieran ese encuentro, encontrarnos, conversar, contarnos cómo hemos venido mirando el mundo, de lo que fue antes y de lo que es ahora. Después de que conoces tu verdadera historia, desde que conoces parte de lo que ocurrió, pero con una diferencia y es que aquí no te están echando puro cuento, sino que estás viendo la realidad, es decir, ¿por qué hoy existen las desigualdades en Colombia y en el mundo?, porque siempre ha habido como una rama de poderes y el poder siempre lo tienen que tener el blanco, porque es el de alma pura, lo blanco es lo más importante, el blanco es la raza pura, Dios fue blanco.

Es más, cuando vi por primera vez un santo negro puse una cara... empecé a averiguar en la biblia, mi mamá es cristiana y me interese mucho por leer la biblia y saber dónde nació Jesús. Cuando inicié a entender eso y a buscar en el mapa y a buscar fotos de los árabes, de los israelitas, uno ve las fotos y se identifica con ellos. Siempre me pregunté por qué si Jesús era de tierra

africana, de tierra negra, por qué es blanco. Claro, hoy entiendo cuál fue la tarea que hicieron los otros, que no son nuestros, mostrarlo de este color para poderlo venerar de una manera y sin querer aceptar que era de nuestro mismo color de piel. **Cecilia Palomeque, en diálogo de saberes, 24 de marzo de 2013.**

Cuando yo llegué a Turbo el primer cargo en que me desempeñé fue el de Secretaria del Concejo. Ahí pude palpar el impacto que causó, que una negra y mujer llegara a ese puesto. Me lo manifestaban los que habían estado metidos en la "cosa pública". Me manifestaban que tenían mucho orgullo porque estás tú que eres de nuestra raza". Ósea, no hablábamos de nuestra etnia, hablábamos de raza. Que eres de nuestra raza desempeñando ese cargo, de tanta representación. Yo no era consciente de que estaba representando una etnia, pero me hicieron caer en cuenta todos los que llegaron a felicitarme, del orgullo que les daba sentir que yo estuviera desempeñando ese puesto por el hecho de ser afro.

Aunque en la parte organizativa aquí existen varias organizaciones y esto ha venido creciendo. Primero uno no encontraba sino a los cimarrones que los veíamos muy poquitos. No sabíamos tampoco qué era ese "cimarronismo". Luego me di cuenta de que había conductores como la profesora Tomasa Medrano y Claudia Maturana. Después, tuve la oportunidad de pertenecer a *Mujeres Afros* y viajar a Buenaventura con este grupo de mujeres afrocolombianas. Ya avanzando en esto de querer organizarnos nos damos cuenta de que hay otras organizaciones como *Coldemafro*, *Estudiantes Afrocolombianos*, *Proyección Hacia el Futuro* y *La Minga de Currulao*. Entonces, día a día va creciendo nuestra conciencia de afro y precisamente esto va penetrando, y como son cambios cualitativos no se sienten, pero esto va impactando poco a poco en los niños, en los jóvenes. **Mónica Caicedo, en diálogo de saberes, 21 de abril de 2013.**

3. Entre las formas de organización políticas y los avatares de un proyecto intercultural

Desde los años 90 la interculturalidad se ha transformado en un tema de moda, “taquillero”, está en todas las políticas y reformas educativas de casi todos los países y organizaciones de América Latina. En ese “boom” reformista aparece en Colombia la constitución de 1991, y para el caso del movimiento social afrocolombiano, la Ley 70 de 1993. Sin embargo, es justamente en este nuevo terreno donde se deben leer con suma atención las apuestas de un Estado inclusionista que ha cooptado en gran medida las luchas del movimiento afrocolombiano. Al respecto la profesora Catherine Walsh (2010) expresa:

Esto forma parte de lo que varios autores han definido como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 1998). En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierte en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior (p.78)

Esto pone, evidentemente, en una encrucijada al movimiento social afro, de un lado, la cuestión es cómo mantener su autonomía y un agenciar desde sus propias cosmovisiones sin que sus iniciativas sean cooptadas por una *democracia representativa*, muy distinta a la esencia misma del ser africano que es la *participación*, el pertenecer, es decir, cómo mantener y consolidar *comunidades de trabajo*. Y de otro lado, emerge el interrogante de cómo garantizar su sostenibilidad, con qué recursos, de dónde y bajo qué condiciones.

En cierta forma las organizaciones se han dado cuenta de eso, que uno de los mecanismos más eficaces para exigir sus derechos es organizándose. No hemos tenido los recursos del Estado para organizarnos, nos hemos tenido que organizar con nuestros propios recursos y con agencias internacionales. El Estado ha sido mezquino en la inversión para la organización étnica en el país y prueba de ello es que ahora se han elevado a fiestas nacionales algunas de nuestras tradiciones como El Carnaval de Barranquilla, las Fiestas de

San Pacho (Quibdó), El Carnaval de Currulao (Tumaco), El Carnaval de la Marimba (Cali), El Festival Petronio Álvarez (Cali), El Carnaval del Bullerenge (Necoclí) que debería ser en Puerto Escondido (Córdoba). Entonces, esto es un mecanismo para captar el hecho internacional, que puede ser también un mecanismo neoliberal para generar distracción, en el que digan vamos a apoyar a las víctimas del esclavismo, a las víctimas de las esclavizaciones, a las víctimas de la colonización para volvernos consumistas, que es otro mecanismo de colonización.

Las poblaciones afrodescendientes hemos visto en ello una trampa del Estado, pero hemos construido redes. En este momento está la red de mujeres afrocolombianas, es a nivel nacional y tienen un poder enorme, no en cuanto a recursos económicos, sino en cuanto a la articulación de los procesos que realizan. La pregunta es ¿cuántos proyectos son financiados por el Estado? Y de otro lado está la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (C.N.O.A), la más grande que existe en América Latina. Hemos ayudado a solucionar desde Colombia la carencia de un Plan Estratégico de Poblaciones Afro, sin un Plan Estratégico no nos podíamos autodefinir, autorregular, autoadministrar. Entonces, esto, que no es un poder económico sino en la articulación, nos convergemos más de seiscientas organizaciones afrocolombianas del país, con una cosa importantísima, ya sabemos para dónde vamos.

Esto es importante sobre todo ahora que hay mucho dinero de Estados Unidos, de Europa para apoyar las reivindicaciones de los grupos sociales. Los gobiernos han acaparado todo ese dinero y lo han canalizado con la falsía o con el sofisma de la diversidad cultural, entonces todo es diversidad cultural, para seguir haciendo lo mismo con un nombre distinto. Es cierto que creció el cupo para las becas condonables de comunidades negras, pero se minimizo el recurso, es como que a dos personas yo les dé a cada uno cinco mil pesos, y luego, para que alcance para más, le doy a diez personas mil a cada una, eso es lo que está pasando con las becas, pasamos de mil becas a dos mil con el mismo recurso. Es decir que

las poblaciones han sido engañadas. Neil Quejada, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013.

¿Qué observo yo como universidad? Observo poco acompañamiento de la organización que avala al estudiante para que adquiera la beca. Poco acompañamiento de la organización a ese estudiante. Ahorita están reuniéndose más con los grupos, pero los dejaban solos, sueltos. Y al estudiante hay que estarle recalcando que ese beneficio que está obteniendo tiene que revertírsele a la comunidad. Y que él de ese beneficio que está obteniendo tiene que aportar. Si quiera tres “pelados” que queden concientizados de cambiar, ellos después tendrán que aportarle a la comunidad. Es un ejercicio pedagógico que se está realizando aquí en Turbo muy importante, que yo sí tengo esperanzas.

Porque definitivamente nosotros no tenemos con qué educar a nuestros hijos, y con el apoyo que se ha dado a través de las becas de comunidades negras muchos han llegado a ser profesionales. Se necesita más respaldo, necesitamos que nos apoyen más, se requiere todavía más que eso. Con tanta selección, con tanta cosa todavía, se necesita que sea más suelto. Pero nuestras mismas organizaciones que surgieron de la Ley 70 han tenido algunos vicios, de la misma forma que los mestizos, de los que manejaban las cosas públicas. **Mónica Caicedo, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013.**

De hecho, lo que se ha reglamentado de la ley 70 es básicamente el tema de territorio, lo demás está sin reglamentar. El territorio lo reglamentan porque el gobierno dice: “no, definitivamente lo que ellos necesitan es tierra, démosle su tierra y listo”, pero una tierra sin cultivos, sin recursos, sin programas de etnodesarrollo para población que vive ahí. Entonces uno se llena de angustia porque hay cosas que no las podemos mover solos, se mueven con decisión política. Y es allí donde nosotros tenemos que avanzar mucho, en el tema político. Ahora muchos compañeros de nuestra gente han incursionado en el tema político, de hecho son congresistas, representantes a la cámara, alcaldes, etc., pero ¿cuál es la incidencia que

han logrado desde lo que hacen? **Cecilia Palomeque, en diálogo de saberes, 24 de marzo de 2013.**

Es necesario también rescatar que estos movimientos sociales afrocolombianos están generando procesos académicos, que es lo más importante ahora. Estamos en la academia en grupos de estudios de investigaciones internacionales donde planteamos nuestra subjetividad, nuestra perspectiva frente a las realidades y estamos articulando procesos con otros movimientos sociales del mundo, como comités de jurista, movimientos sociológicos, políticos, a tal punto que en este momento, hablar del movimiento de los sin tierra en Brasil es hablar de los grupos étnicos, y así sucesivamente desde Estados Unidos y Canadá que casi tiene un millón de personas afrodescendientes hasta Brasil, Chile y en la Patagonia (Argentina), pero es una tarea larga. Y como diría Zapata Olivella, es una gran lucha que así como duró cuatrocientos cincuenta años de esclavización, demorará por lo menos seiscientos años de liberación para recuperar la dignidad. Es decir, lo que estamos haciendo es prepararnos para dar la pelea, para que nuestros nietos puedan luchar con dignidad. Hasta el momento el pueblo afrodescendiente está luchando con cortaúñas frente a un hombre montado en un avión de guerra. **Neil Quejada, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013.**

EL DISCURSO AUSENTE O LAS PRAXIS DECOLONIALES

Los integrantes de la Pastoral Afro, en Turbo, han comprendido que su agenciar, su militancia es mucho más potente que su discurso, que en gran medida sus prácticas anteceden a los discursos que los interpelan y los nombran casi siempre desde fuera. Esto no es simplemente una actitud reaccionaria, subalterna, o, incluso, guerrillera. Se trata de una postura *epistémica y política*. En el primer caso, porque estamos ante una ruptura a la racionalidad hegemónica que argumenta que el conocimiento está en el discurso, en la elucubración teórica y que ve en las prácticas de las comunidades negras e indígenas un simple *saber folclorizado*, pero jamás una forma de conocimiento. Es decir, es un *no discurso*, en el sentido eurocéntrico. Tampoco es un conocimiento práctico como en ocasiones le han hecho creer a las comunidades, y no lo es porque para ellas no existe tan división, tal fractura entre lo que hacen y lo que son.

Y es, en el segundo caso, una postura política porque se pone al descubierto *el lugar de lo cotidiano en las luchas por el poder*. En otras palabras, los conflictos que deben enfrentar día a día quienes han asumido una *opción decolonial*, sin discurso, sin acudir a las más sofisticadas argumentaciones filosóficas. Una opción que, sin embargo, afecta al ser en su totalidad, transforma a los oprimidos en actores de su propia liberación, lo que Freire (1979) llamó *una pedagogía del oprimido*, “una pedagogía forjada *con él y no para él*” (p.34). Ahí radica la importancia de lo que han venido realizando los jóvenes del grupo juvenil “Arambé”, se trata de una praxis decolonial. En sus prácticas se evidencia unas *epistemologías y políticas* de desprendimiento, de miradas a otros lados.

El grupo se llama Arambé y ¿qué es Arambé? Es saber hacer juntos la liberación, la unión hace la fuerza. En pocas palabras, Arambé es una palabra africana que se utilizaba mucho cuando se reunían muchos pescadores. Un ejemplo, pa’ lanzar una barca al río, al mar, todo se reunían pa’ empujarla y... ¡uno, dos y Arambé! Reunión pa’ que las cosas salgan mejor, como todos unirnos para crear una fuerza, eso es como lo que significa Arambé. Yo decía: yo quiero

hacer como algo diferente que esa rutina, el colegio, quería hacer algo diferente. Una amiga mía nos invitó al grupo y nosotros fuimos y ahí fue donde conocimos al padre Neil. El primero estaba acá por el centro y él como es una persona muy carismática, ósea, como era sacerdote, a uno le llamaba la atención de que es sacerdote y tan carismático. Entonces desde ahí yo entre al grupo, compartí con otras personas y encontré lo que estaba buscando. La verdad en el grupo uno se sale de la rutina, se olvida de los problemas de su casa, del ambiente. Ósea, se va para otro lugar a entrar en comunión. **Hernán, en diálogo de saberes, 26 de marzo de 2013.**

Yo cuando no estaba en el grupo era una de las personas que decía: no, yo no voy a la iglesia porque eso es puro orar y eso me aburre, me estresa, mejor me voy, me quedo acá en mi calle. Cuando Hernán me invitó al grupo, yo vi que el padre era muy alegre. Empezó a “rapear” y eso me gustó a mí y ahí me quedé en el grupo. Nosotros combinamos la oración, la espiritualidad y la alegría, por eso en las reuniones siempre nosotros empezamos con una oración y hacemos una reflexión y a veces tratamos temas de la iglesia, de la espiritualidad, para aprender más de eso y no solamente “recocha”. Unimos lo espiritual y lo étnico del grupo. Empezamos con la oración y en la biblia buscamos un tema que tenga relación con lo étnico y cómo lo podemos comparar. Hablamos de la biblia y ahí mismo pasamos a lo étnico y relacionamos eso y así la gente entiende las dos cosas. También a veces lo combinamos con una pequeña dinámica o una integración con tambores y cantos alegres para que la gente no se aburra y le preste más atención a las cosas. **Juan Esteban, en diálogo de saberes, 20 de abril de 2013.**

La experiencia en el grupo ha sido muy notable, ha influenciado mucho en mi vida, ya que de ahí he aprendido cosas que me han servido mucho. He conocido lugares que nunca en mi vida había pensado conocer. Y en la convivencia, yo digo que el verdadero aprender está en la convivencia, ahí es donde uno aprende pue’ cómo lo que es la esencia de la vida. Entonces, el grupo me ha dado esas cosas, ese don de uno poder relacionarse bien con muchas personas a la misma vez. Es difícil trabajar con gente, pero cuando uno aprende a llevar una comunidad, es como un regalo de Dios. Poco a poco estas

experiencias se han ido priorizando. Yo digo que no muy lejano ya uno se va a centrar más, se va interesar más en fortalecer cada día más su identidad.

Por ejemplo, nosotros con el grupo apoyamos al padre Neil a realizar las misas afro. Son muy “bacanas” porque es una relación con Dios, pero alegremente. Nosotros danzamos y todo eso, pero también estamos en un tiempo de alabanza y de oraciones profundas que uno como que se relaja. Uno sale muy relajado de las misas afro. Es una experiencia muy bonita. Es como un momentico, es como si uno estuviera en el grupo, se olvida de todo, solamente está enfocado en la misa y recibe muchas bendiciones.

Son como rituales muy llamativos, que uno está pendiente. Eso como que lo concentra a uno, lo mete de lleno y le agrada. Esa combinación de alegría y alabanza es como otra perspectiva, como uno presenciar a Dios y uno ve la diferencia, eso lo atrae a uno. Como joven uno ve una forma diferente de alabar a Dios, a uno le llama la atención, porque imagínese uno cuándo esperaba en una misa una danza o cantos diferentes. Por ejemplo, las danzas son de las culturas de acá, el bullerengue y todo eso. Eso me llama la atención, eso atrae a mucho joven, esa forma como de presenciar a Dios de manera distinta sin perder las alabanzas. Es muy satisfactorio la sensación de uno estar en una misa afro, es muy “bacana” la experiencia. **Hernán, en diálogo de saberes, 24 de mayo de 2013.**

CAPÍTULO IV

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA INCOMODIDAD: SABERES Y EDUCACIÓN DESDE UN PROYECTO DECOLONIAL

PEDAGOGÍAS INTERCULTURALES: RUTAS, MIRADAS Y TENSIONES

1. El espacio difuso

La emergencia de un campo específico de indagación por las relaciones sociales en contextos de “diversidad cultural”, así como el reconocimiento y visibilización de las diferencias como constitutivas de las sociedades contemporáneas, se puede leer en doble perspectiva. En primer lugar en clave foucaultiana, en la lógica de la producción de sujetos a través de discursos y prácticas ligados al ejercicio del poder – prácticas a través de las cuales las sociedades son objetivadas de varias formas, por ejemplo, por medio de mecanismos de disciplina y normalización. Y en segundo lugar, en clave subalterna, en la que los grupos históricamente olvidados y las minorías étnicas, sexuales y de género, han encontrado en estos discursos, formas de reivindicación jurídica y política.

De esta manera, es posible que los discursos y prácticas en las que se instauran las propuestas de educación intercultural estén en la frontera o configuren escenarios conflictivos en los que estas dos perspectivas se cruzan y se contraponen, creando un campo emergente, un espacio de articulaciones que se encuentra ganando estatus y claridad conceptual y metodológica, dado el notable interés de varias disciplinas en la comprensión de las maneras en que se tramita la diversidad cultural en distintas esferas de la sociedad. Al respecto Dietz, Mateos, Jiménez & Mendoza (2009) exponen:

El término de “estudios interculturales” ha sido acuñado para designar este campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel tanto individual como colectivo, a nivel vivencial así como a nivel institucional, se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural. (p.27)

En este ejercicio inicial buscamos examinar algunos planteamientos y enfoques que han dado sustento a las prácticas educativas interculturales. Nuestro argumento es que la pedagogía intercultural requiere un tratamiento conceptual y metodológico que de forma situada y contextual, identifique las diversas transformaciones que los discursos sobre las identidades, la diversidad cultural, la interculturalidad y el multiculturalismo han significado para la práctica pedagógica en sentido amplio, al tiempo que se reflexiona sobre

las relaciones de poder que subyacen a dichos tratamientos de la diferencia y la diversidad. Esto no significa, sin embargo, ignorar los significativos avances que para las comunidades subalternas han tenido estos procesos de reivindicación. Así, pues, estas primeras reflexiones tienen como fondo los aportes y planteamientos de Teresa Aguado (2003) en el texto *Pedagogía Intercultural*, ya que consideramos importantes dichas contribuciones a la discusión y delimitación del campo de indagación específico de la educación intercultural, para desde ahí reiniciar nuestro diálogo con los integrantes de la Pastoral Afro¹⁵, alrededor de lo que hemos llamado, ya en el capítulo uno de este trabajo, *una pedagogía de la incomodidad*.

Aquí asumiremos, por tanto, la noción en plural de *pedagogías interculturales* en la medida en que nos referimos a varias y disímiles apuestas educativas en términos de la diversidad. Pero lo que es más importante, nos proponemos, al final de estas reflexiones, emprender nuestro propio camino, en el sentido de alejarnos de la llamada “educación intercultural” que no cuestiona las relaciones de poder y de dominación que ahí se articulan, es decir, un proyecto y praxis pedagógica que apuntan hacia la decolonialidad.

2. Educación y diversidad cultural

La educación en la diversidad cultural constituye un núcleo problemático que articula conceptos como cultura, identidad, tolerancia, participación y convivencia social, desigualdades e injusticia social, en el que se pone en juego la noción misma de ciudadanía y de formación de subjetividades. En esa perspectiva la pedagogía asumiría el reto de

¹⁵ Este capítulo cruza las voces de cinco participantes, incluyendo mi propia voz. La fuente de letra que a continuación utilizo para identificarnos es la misma que aparecerá a lo largo del capítulo cada vez que pronunciemos nuestra voz. Así:

- Hernán Hernández, joven líder del grupo juvenil “Arambé”, de la Pastoral Afro. (Fuente Batang)
- Profesora Mónica Caicedo. (Fuente Leelawadee)
- Profesora Cecilia Palomeque. (Fuente MS Gothic)
- Padre Neil Quejada. (Fuente Segoe UI Light)
- Investigador Berto Martínez (Fuente Cambria)

articular marcos culturales diversos en su praxis, en donde por una parte dé cuenta de las múltiples implicaciones éticas, políticas y epistémicas de una estructura social que se asume multicultural y pluriétnica, y por otra, responda a las demandas de formación que, desde una perspectiva interna - individual-comunitario -, exigen articular procesos de construcción de identidades y saberes *propios*.

Es a estos dos escenarios a los que el intelectual-activista y abuelo del movimiento afroecuatoriano, Juan García, se ha referido como *casa adentro y casa afuera*.

La *casa adentro* indica los procesos internos de las organizaciones, pero más que todo de comunidades, para construir y fortalecer un pensamiento y un conocimiento *propios*. Esos procesos apuntan a la recuperación de los conocimientos que, como dice Juan García, han sido considerados por la sociedad mayor como no-conocimientos, conocimientos presentes en la memoria de los sabios ancianos, y en la filosofía y cosmología cuyas raíces se encuentran en la ancestralidad, pero también en la naturaleza, como hizo claro el intelectual nasa Manuel Quintín Lame (2004). [...] *Casa adentro*, en este sentido significa asumir una agencialidad y posicionamiento hacia la producción de conocimientos, a cambiar el lente eurocéntrico y ver desde las historias vividas, promoviendo así una fortaleza colectiva. Y es esta fortaleza colectiva la que permite negociar de otra manera el trabajo de *casa afuera*. (Walsh, 2007, p.32-33).

Por eso es importante diferenciar las nociones de multiculturalidad, multiculturalismo e interculturalidad, puesto que estas aclaraciones nos ayudan a entender los planteamientos en los cuales se afinan las propuestas educativas interculturales, así como las relaciones de poder que ahí subyacen, y por tanto, sus contradicciones (Martuccelli, 2006). La multiculturalidad se entiende como un estado fijo, en donde convergen múltiples perspectivas culturales, sin que ello signifique interacción entre ellas, se trata de una situación común en la mayoría de las sociedades contemporáneas. El multiculturalismo refiere a los discursos que, en el contexto de una sociedad multicultural, asumen la comprensión y tratamiento de dichas diferencias, sin cuestionar las estructuras de poder que sustentan las instituciones sociales. La interculturalidad por su parte, tal como lo advierten Rojas & Castillo (2007):

No es sólo una forma de establecer relaciones entre saberes distintos, sino un proyecto político que cuestiona los lugares de poder desde los cuales se producen las representaciones mismas acerca de lo que es, y lo que no, reconocido como conocimiento. (p.21).

Es desde este último lugar que hablamos.

Así, Teresa Aguado (2003) sintetiza los abordajes de la diversidad cultural en la educación en nueve grandes paradigmas o planteamientos:

1. *Adición étnica y estudios etnoculturales.* Supone la inclusión de contenidos étnicos en el currículo escolar sin reconceptualizaciones o reestructuraciones del mismo en la planificación de estudios sobre grupos culturales. [...]
2. *Relaciones humanas e identidad cultural positiva.* [...]Supone la inclusión en el currículo de unidades y temas que destaquen la importancia de las contribuciones de los diferentes grupos y la práctica de habilidades comunicativas que mejoren las relaciones entre grupos.
3. *Paradigma lingüístico.* [...]Defiende la utilización de la lengua materna y la aplicación de programas específicos para el aprendizaje de la segunda lengua. Puesto que se considera que la enseñanza en una lengua distinta a la materna trae desventaja para los estudiantes de minorías étnicas.
4. *Educación multicultural.* Defiende y promueve el pluralismo cultural. Los grupos minoritarios son depositarios de culturas ricas y diversas con valores, lenguas y estilos de vida que son funcionales para ellos y valiosos para la nación como tal [...].
5. *Educación antirracista.* Se considera el racismo como la principal causa de los problemas educativos de los grupos pertenecientes a minorías étnicas [...]. Su objetivo es reducir el racismo personal e institucional dentro de la escuela y la sociedad en su conjunto.
6. *Deprivación cultural.* Considera que muchos jóvenes pertenecientes a minorías étnicas se han socializado en familias o comunidades en las que no les ha sido factible la adquisición de habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela [...].

7. *Genético*. Asume que los pobres resultados escolares de los jóvenes de minorías culturales se deben a sus características biológicas [...]. El programa escolar incluiría grupos establecidos en función de la habilidad general, C.I y diferentes opciones para estudiantes en función de sus puntuaciones en tests estandarizados.
8. *Radical*. Considera que la meta de la escuela, tal como ahora está concebida (sistema de control social), es educar a los estudiantes para que acepten voluntariamente su status social. La escuela así concebida no puede ayudar a los grupos minoritarios en su proceso de liberación, pues desempeña un papel clave en la perpetuación de la estratificación social [...].
9. *Asimilacionismo*. [...] La meta de la educación debe ser, según esta perspectiva, liberar a los estudiantes de sus características étnicas para permitirles adquirir los valores y conductas de la cultura dominante [...] (p.6-7).

Estos planteamientos de atención a la diversidad se presentan a veces superpuestos, coexisten y se complementan, así como también constituyen escenarios conflictivos. Así, por ejemplo, en Colombia el currículo dominante en las escuelas presenta características de los paradigmas uno, dos y nueve. Particularmente en el marco de la etnoeducación y de la Catedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), para el caso de las comunidades de la diáspora africana.

Entorno a lo anterior se vienen produciendo trabajos significativos con distintos matices fundamentalmente dirigidos por las propias comunidades y por sus propios maestros y maestras. En ese sentido, el trabajo coordinado por el profesor Axel Rojas (2008), en distintas regiones del país con maestros y maestras alrededor de las diversas formas de implementación de la CEA, configura un ejemplo y referencia importante, puesto que evidencia que si bien, hay distintas experiencias significativas alrededor estas prácticas educativas, el racismo y las diferentes formas de discriminación perviven en los diferentes escenarios de la vida cotidiana, incluyendo el educativo. En esta línea de trabajo están enfocados los aportes de la profesora Elizabeth Castillo (2011) y del profesor Antonio Caicedo (2009), los cuales han indagado sobre otras educaciones, el racismo en los textos escolares y sobre la escritura pedagógica afrocolombiana, haciendo un gran énfasis en la

importancia del trabajo y discusión en el terreno de las políticas de conocimiento en el tratamiento de lo afro¹⁶.

De esta manera, pensar en pedagogías interculturales supone tramitar desde diversas instancias, no sólo desde la institución escolar, modos distintos de educar, es decir, una educación *otra*, que ponga en condición de diálogo y de igualdad a la sociedad en su conjunto y no exclusivamente a las minorías étnicas, como habitualmente se cree cuando se consideran propuestas interculturales. Dicho de otra forma: las propuestas educativas interculturales no pueden ser un asunto etnizado, requieren un agenciar y miradas más allá de la *etnicidad*, puesto que una mirada así reduce el problema y convierte a las propuestas educativas en herramientas de dominación y perpetuación de las diferencias.

3. Enfoques de atención a la diversidad: dilemas de la práctica educativa en contextos diversos

Los distintos planteamientos sobre la atención a la diversidad desde la práctica educativa, no sólo configuran modos particulares de intervención en las escuelas y otros escenarios, sino que están en tensión maneras concretas de concebir la realidad y de comprender las relaciones de poder y de dominación (Freire, 1979) y por tanto, *unas políticas de conocimientos* (Apple, 1994). Es decir, ¿cómo, en qué condiciones y a través de qué medios articular y poner en diálogo perspectivas ontológicas, epistémicas y políticas distintas? Estas preguntas y otras, constituyen un punto de partida, un pretexto para reconfigurar y develar el lugar y las prácticas de los Estados-Nación en relación con lo que denominan “atención a la diversidad”; también alientan la discusión y ayudan a las comunidades a repensar y construir maneras distintas de convivir, de existir desde otras lógicas no eurocéntricas.

En ese sentido, siguiendo los aportes de Aguado, es posible identificar dos enfoques desde los cuales se han adelantado algunas prácticas educativas de atención a la diversidad

¹⁶ Otros trabajos interesantes son: Rojas & Castillo (2005, 2007) y Henao (2007).

desde la institucionalidad. En primer lugar, un modelo *compensatorio* basado en el déficit de las comunidades y minorías étnicas:

Los modelos educativos compensatorios intentan hacer frente a los modelos educativos selectivos, definidos por valores que no reconocen la diversidad humana o que la definen en términos jerárquicos en los que unas formas de pensar, hacer o ser son superiores a otras. Estos modelos se operativizan en programas que corresponden a proyectos de centro más institucionales y articulados cuyos objetivos son promocionadores, al concebir el progreso educativo como ascenso de un nivel superior a otro superior (2009, p.10).

Desde aquí se establecen múltiples conexiones entre las diferencias culturales y las situaciones-fenómenos de injusticia social, de manera que muchas prácticas educativas compensatorias que se articulan en nombre de la diversidad cultural, tienen en el fondo una trabazón de orden económica, política y social. Es decir, alrededor de las luchas por las identidades se articulan otras categorías, o, como aquí lo hemos llamado, otros *territorios de identificación*, esto es, por ejemplo, el género, el territorio, la espiritualidad, etc., que dan distintos matices a las identificaciones, son lugares móviles que van más allá de la condición étnica.

Esto devela, en el caso de las comunidades negras, otros asuntos problemáticos, ya que con frecuencia muchos sujetos se enfrentan a una discriminación e invisibilización que adquiere distintas formas: una mujer negra, en una ciudad como Medellín, puede ser discriminada, de un lado, por su condición étnica, de otro lado, por su lugar como mujer (género), y en algunos casos, por su situación de desplazada. Esto agudiza las relaciones y comprensiones de orden intercultural, puesto que dichos conflictos no son exclusivamente culturales, sino evidentemente de tipo económico y político.

En segundo lugar, un modelo basado en *la diferencia*, el cual tiene como afinamiento ontológico la comprensión de la diferencia como asunto constitutivo de los seres humanos y, por tanto, trabajar sobre ellas para potencializar, valorar y obtener beneficios colectivos e individuales, sería la apuesta de una educación que tome como base la diferencia, no como dificultad, sino como potencialidad. De esta forma se trabaja por la reconfiguración de las propuestas educativas compensatorias basadas en el déficit de las poblaciones minoritarias,

y al mismo tiempo se tramitan acciones diferenciales interculturales en las que la pregunta está ubicada en términos de la horizontalidad de los saberes y perspectivas propias de los sujetos que tienen lugar en diversos escenarios.

Uno de los dilemas, sin embargo, a los cuales se enfrentan las iniciativas interculturales tiene que ver con la coherencia ética y política que significa el enfoque crítico al cual están articuladas, es decir, ¿cómo agenciar una apuesta intercultural en el marco de estructuras educativas basadas en relaciones de poder desiguales? Este es sin duda uno de los retos que deben asumir los pedagogos interculturales, que invita a pensar y cuestionar la estructura escolar, la cual se ha instaurado como única opción de formación en las sociedades contemporáneas (Pineau, Dussel & Caruso, 2005), para pensar otras formas de educar por fuera del sistema educativo: en las organizaciones, en los movimientos sociales, en las calles, en los barrios, entre otros lugares.

Así las cosas, el reto que deben asumir las pedagogías interculturales es de significativa relevancia y de largo aliento, puesto que no sólo están en disputa formas concretas de educar, sino cómo pensar una educación otra, subalterna, que cuestione los lugares hegemónicos, las relaciones de poder desiguales y contribuya a la formación de sujetos críticos y a la emancipación. Es un proyecto de alto compromiso porque supone cuestionar las estructuras mismas desde donde se comprenden y legitiman el saber pedagógico, esto es, un ejercicio de (de)construcción disciplinar, para crear las condiciones y aun los términos a partir de los cuales se construya y agencie la interculturalidad como proyecto político y pedagógico.

4. Notas para reiniciar el diálogo

En nuestros diálogos con los integrantes de la Pastoral Afro, en Turbo, hemos abogado, sin embargo, por un tercer camino: *la opción decolonial y una perspectiva crítica de la interculturalidad*. Es decir, el desprendimiento epistémico y ontológico como horizontes, rutas y sentidos de una apuesta colectivo-comunitaria desafiante, que no sienta sus bases en “la diversidad cultural” ni en “la diferencia”, sino en la decolonialidad, en proyectos de vida *otros*, agenciado desde las comunidades. Es una construcción, como dice la profesora intelectual-activista Catherine Walsh (2009) *de y desde* la gente que ha sufrido un histórico

sometimiento y subalternización; es una construcción “desde abajo” (p.137). De este modo, lo que aquí hemos llamado una *pedagogía de la incomodidad* no es otra cosa que una opción pedagógica y política, que es al mismo tiempo un escenario de conflictos, de disputas y de producción de subjetividades, por tanto, es, al igual que el territorio y las espiritualidades, un lugar de anclaje de las identidades, es decir, se configura así en un *territorio de identificaciones*.

Desde ahí, la ruta por la que han venido caminando los integrantes de la Pastoral Afro, constituye una apuesta pedagógica y política que, como decía Fanon, busca la creación de hombres nuevos. Y si la colonización tiene como eje central la deshumanización, la humanización, por ende, requiere la descolonización. Hablar en estos términos ayuda a ubicar nuestra praxis como una herramienta que cuestiona las prácticas racializadas, etnizadas, eurocéntricas y desiguales que se mantienen en la llamada “educación intercultural” que responde a las lógicas del capital global y a los discursos de la diversidad cultural o multiculturalismo estatal aún vigentes en las instituciones sociales. No se trata de un programa “especial” para grupos étnicos por lo que aquí abogamos, sino fundamentalmente por un trabajo más amplio que deconstruya las epistemologías, ontologías y saberes dados como universales, sin-lugar, sin-sujetos, para re-articular, agenciar unas prácticas pedagógicas que posibiliten un “pensar desde” la condición existencial-racializada de los colonizados y un “pensar con” otros sectores populares, que tienen una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes. (Walsh, 2009, p.150).

En este sentido creo que una educación liberadora, una pedagogía que incomode, que desestabilice las estructuras coloniales; y el diálogo de saberes, se constituyen en rutas y posibilidades constantes que ayudan a los sujetos y comunidades históricamente invisibilizadas a superar las prácticas de autonegación como seres humanos producto de una larga dominación colonial extendida y reforzada por la escuela. Son estos desafíos los que alientan las discusiones, los diálogos y los encuentros de la Pastoral Afro en Turbo. Son, además, razones para la esperanza como necesidad ontológica y ética que mantiene los horizontes y las utopías requeridas para avanzar, para seguir caminando, para despertar y estar alertas.

RECONSTRUIR LA EXPERIENCIA: EL LENTO TRÁNSITO POR LA ESCOLARIDAD

Es que la educación es colonizadora cuando no se piensa en el ser. Se piensa en el ser humano como un instrumento, un objeto, como para realizar algo y ya, como si fuera un robot, lo hacemos, trabaja y ya. Pero cuando la educación la utilizamos para pensar en el ser, ósea, que nos interesa la persona como tal, eso podría ser también no colonizadora, sino una forma fuerte de transmitir la identidad de liberación. Cuando se educa para ayudarlo a uno a reconocerse como persona, a crecer, a enseñarle humanidad, todas esas cosas. Eso sí sería una educación que nos ayudaría a liberarnos de toda esa colonización, botando el esquema que se tiene de cómo se le enseña a uno, que no sea el mismo que uno ve en las aulas. Saber que la educación colonizadora, que es pues la educación normal que uno ve en los colegios, y la podía comparar con la educación que uno vive acá en el grupo, es como eso.

Como sabemos que todos hemos pasado por la experiencia del colegio, porque es algo desde hace mucho tiempo, simplemente es mostrar que también hay maneras diferentes de uno aprender; a través de espacios, por ejemplo, como la pastoral, con los eventos que se realizan, a través del grupo, las reuniones, la forma diferente como aprendemos. Es mostrar que hay otras formas de aprender que no es simplemente ahí en cuatro paredes, sino que también en la convivencia, en la experiencia con las demás personas se aprende mucho, sin dejar a un lado lo que uno ha aprendido en el colegio, mostrar a las demás personas que ahí también se aprende mucho y que le sirve a uno como persona.

Entonces acá en el grupo juvenil, pensando en la persona, en el ser humano, sería una forma más fuerte de liberación. No utilizando la del colegio. Por eso

mientras yo estaba en el grupo y estaba en el colegio, cuando yo salía con preguntas sobre la historia de Turbo, sobre lo afro, cómo fue y eso, los profesores no me sabían contestar porque son cosas que... ósea, lo afro es una etnia que desde principios de la historia ha sido discriminada, y por eso en los lineamientos de la educación no se habla mucho de eso, porque es una historia que han tratado como de ocultar. **Hernán, en diálogo de saberes, 24 de mayo de 2013.**

Los procesos como de racismo los viví más bien en la escuela. Yo estude con monjas y sentía, a pesar de que nosotros éramos el 95% afros – uno tenía la conciencia de que uno era negro –, a uno le parecía que veía una preferencia en las monjas por los indígenas, por los paisas. Sentía que uno era como discriminado. Yo me pongo muchas veces a pensar que eso sí sería verdad o eran imaginarios de nosotros. No he tratado de darme la respuesta, pero sí muchas veces en el colegio lo pensamos y muchas se lo decíamos a la hermana. Por ejemplo, yo era actriz cómica de nacimiento, la comedia era mi fuerte. Uno sentía que los papeles de esclava, de sirvienta, de todo eso, se lo daban a uno; los papeles de vírgenes se los daban a las blanquitas. Entonces, uno siempre con esa espinita, por qué les dan a ellas los papeles de vírgenes, de San José, de Jesús, y a uno negro, le dan es el que uno tiene que ser sirvienta. **Mónica Caicedo, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013.**

Son este tipo de conflictos y tensiones que son develados y evidenciados en el marco de unas pedagogías *otras*, que cuestionan los lugares racializados y coloniales que guían las políticas de conocimientos y que se instauran como racionalidades hegemónicas en las distintas prácticas educativas. Son, por tanto, como lo afirma la profesora Catherine Walsh (2007) *pedagogías de-coloniales* que,

[...] visibilizan lo que el multiculturalismo oculta y se esconde: la operación de los patrones del poder a la vez moderno y colonial, racializado, patriarcalizado, heterosexualizado; la geopolítica del saber y la topología del ser (Maldonado, 2006); y las prácticas y políticas económicas, sociales, culturales, ambientalistas y de la naturaleza (ésta entendida también en relación con la espiritualidad y cosmología) – incluyendo muchas de

ellas de la nombrada Izquierda – que siguen adelantando el proyecto neoliberal y su lógica (multi)culturalista. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social-política transformadora, la conciencia-en-oposición, pero también la intervención, incidiendo de otra manera en los campos del poder, saber y ser, en la vida; aquellas que animan y podrían animar una actitud insurgente y cimarrona. (p.34)

Y es desde esta actitud “insurgente y cimarrona” que podemos empezar a re-construir la experiencia de la escolaridad colonial, en el accionar diario y en el reconocimiento de las trayectorias vitales, locales-comunitarias, que partan de un deseo y convicción desafiantes de cambiar la historia; desde dentro, desde una praxis pedagógica decolonial, reinventarla, mirar a otros lados para formar sujetos distintos, con experiencias y referentes desde otros lados. Este agenciar “subalterno” deriva por tanto en un proceso de (des)aprendizaje, creación, incidencia y posicionamiento ético y político que alienta nuestras praxis pedagógicas que apuntan a la transformación social, a la construcción de sociedades más justas y equitativas; es, en esa medida, una ruta que requiere nuevos anclajes, otros referentes de vida, de convivencia, imaginarios de otra forma, que rearmen la historia colonial y sus lógicas.

Los chicos, por ejemplo, con los que trabajo hacen parte de ese referente histórico, a ellos le han contado la misma historia que nos han contado a todos. Cuando ellos llegan a la escuela - sabes que la primera escuela está en la casa, en la familia - a este segundo nivel que es la escuela, estas cuatro paredes, estos salones con unos maestros, con unas personas que los orientan, inician simplemente a resocializarse y ahí está el grado de responsabilidad de nosotros como maestros, pues con los poquitos que estemos en este nivel de maestros, el dar una muy buena orientación.

A ellos les toca desaprender y volver aprender. En ese sentido, la responsabilidad es grande porque uno direcciona en la medida en que realmente conoce y se identifica, pero cuando uno no conoce, no se identifica y no puede dar una orientación efectiva que realmente genere eso que uno espera, una

convivencia bajo la diferencia. Hablamos que Colombia es un país multiétnico, pluricultural, vaya usted cuénteles a los estudiantes que Colombia es multiétnico y pluricultural: “ah, sí, es que hay mucho indígena y mucho negro”, así, de manera muy olímpica responden. Entonces, cómo conversa eso con las orientaciones que se están dando desde el aula, hacia el respeto, cómo miramos a los indígenas, a los afros. La tarea es bastante dura, pero hay que hacerla no importa que sea a paso lento.

Por eso no quiero que se repita la historia con mis estudiantes, porque el desconocimiento también nos hace vulnerables a seguir encadenados, a tener esas cadenas mentales, y desde que nosotros podamos incidir desde lo educativo, ya sea la educación que te da el Estado o la educación urbana o ancestral, esa que aprendes fuera de la escuela, esa educación es la que te permitirá irte encontrando con tu etnia, con lo que realmente eres, encontrar un punto de equilibrio. Y cuando encuentras ese punto de equilibrio entonces miras la realidad con otros ojos. Cecilia Palomeque, **en diálogo de saberes, 24 de marzo de 2013.**

Este convencimiento es el que permite comprender que, como decía Freire, la educación no es neutral, puesto que puede por un lado domesticar y colonizar, lo cual significa reproducir relaciones de poder desiguales y mantener el sistema, imponer maneras de comprender la realidad; y, de otro lado, puede denunciarlas, liberar, es decir, descolonizar, para desde ahí promover el diálogo y la reflexión crítica. Pero también, y lo que es más importante, es desde un proceso de auto-reconocimiento, de identificación, como lo expresa la profesora Cecilia Palomeque, que podemos re-inventar la historia, reconstruir las prácticas pedagógicas e in-surgir de otro modo. Esto pasa, entonces, por un proceso de *desestructuración ontológica, cosmogónica y epistémica*, de la condición vital. Es eso a lo que nos referimos cuando en el conjunto de este trabajo hablamos de *prácticas territorializadas o relaciones con el territorio (capítulo II)*, de *espiritualidad (capítulo III)* y de *una pedagogía de la incomodidad y de pedagogías decoloniales (capítulo IV)*, como

territorios de disputa, de tensiones y de emergencia de un cierto tipo de subjetividades, es decir, lugares de anclajes de las *identificaciones de la gente negra en Turbo*.

LOS DESENCUENTROS CON LO QUE SOMOS: LOS CAMINOS DE REGRESO A CASA

Como dicen nuestros mayores:

Los Pueblos Negros perdimos el control de las escuelas, porque siempre confiamos en la buena fe del Estado, ahora sabemos que no tienen buena fe con nuestro pueblo, porque nunca nos enseñó lo que necesitábamos aprender para ser nosotros mismos. El estado nos enseñó lo que no somos, por eso los desencuentros con lo que somos.

Abuelo Zenón, Memoria Colectiva de los Pueblos Afroecuatorianos.

Es este desencuentro con lo que somos, producto de un despertar mental y de un largo y complejo proceso de descolonización, lo que alienta y mantiene la incomodidad necesaria para avanzar en proyectos políticos y pedagógicos que devuelvan la condición humana y de libertad a las comunidades invisibilizadas y aplastadas por una práctica moderna-colonial brutal. De hecho, es justamente esta desazón la que ha impulsado la insurgencia social, política y epistémica de movimientos indígenas y afro en las últimas décadas en América Latina, los cuales han tenido que enfrentar la reacomodación del apartado colonial ya no desde la exclusión, sino desde dentro, esto es, desde la inclusión ahora de estas comunidades en la lógica colonial.

En este sentido, es necesario pensar en una perspectiva pedagógica-educativa que pueda traducir, en un agenciar cotidiano, las apuestas, proyectos y horizontes de las comunidades, de las organizaciones sociales-comunitarias, para desde ahí emprender el camino de regreso a casa, que no es más que la búsqueda de otros modos de vida, de relacionarse con el territorio/naturaleza, con los saberes, con las espiritualidades y otras alternativas de organización social y política; es decir, *“regresar a casa”* significa, como decía Fanon (1963), encontrar otra cosa; crear, inventar otras maneras de ser.

Ahí, entonces, las educaciones que han venido construyéndose desde organizaciones de base comunitaria, desde las corporaciones, en algunos sectores sociales, desde los movimientos indígenas y afro, cobran importancia hoy cuando se agitan con mayor fuerza

las tensiones alrededor de los proyectos modernizantes y de las propuestas tecnocráticas que abogan por un desarrollo global y muy recientemente, por un “desarrollo sostenible”. Proyectos que evidentemente conservan la carga colonial y de dominación que se concretan en modos particulares de educación para el control de la sociedad en su conjunto.

La educación para nosotros es un elemento importante para generar la liberación mental, por tanto el enfoque es una educación liberadora. Por medio de la cual propiciamos encuentros y desencuentros de saberes, construcción de saberes con las comunidades, a través de escuelas de liderazgo juvenil, escuelas de liderazgo infantil, diplomados y especializaciones. En ese sentido, sabemos que la educación es un aliado interesante para ayudar a ese tipo de liberación que necesitan las comunidades.

Esta es una educación desde el camino, es decir, una caminata, la pedagogía de la caminata. Por ejemplo, estos días hubo una caminata para reconocer los territorios, estuvimos en el mar y recreamos los tambores en las aguas. Se trata de caminar y así vamos aprendiendo mutuamente de la historia de nuestros héroes y heroínas del pasado y del presente, de los desafíos que tenemos y cómo articular nuestras fuerzas, lo que llamamos proceso de hermanamiento, para poder descubrir cuáles son las salidas ante los problemas más grandes que se avecinan a nuestras poblaciones.

El otro elemento fundante es sobre todo que no forzamos a un currículo obligatorio, ese currículo nuestro es abierto, flexible casi hasta el extremo, tenemos como base lo máximo de informalidad y lo mínimo de formalidad; es aprender desde las realidades que estamos viviendo. Por ejemplo, hay un muerto, un difunto, entonces vamos a la novena, acompañamos la población, luego hacemos un pequeño debate sobre por qué cantan alabao, cuál es la historia de eso y cómo se podrían actualizar todos estos procesos. Es mirar la vida no como un ciclo, sino como una especie de espiral en la que ahora yo camino este paso, pero estoy andando mis propios pasos, a la vez pasos de nuestros ancestros y

desandando pasos de nuestras ancestras y ancestros. Neil Quejada, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013.

Esta mirada y agenciar desde la vida y sentido de las comunidades y de sus historias locales, dan base para cuestionar, repensar y trabajar una educación de *otro modo*, puesto que la Modernidad-Colonialidad ha requerido un tipo de educación para su propia lógica de poder global, como advierte el profesor Marco Raúl Mejía:

El capitalismo actual necesita refundar la escuela porque él ya cambió los fundamentos de su sociedad, su cultura, su proyecto de desarrollo y de ser humano, es decir, su proyecto ha sido transformado desde la ciencia y la tecnología, y es un proyecto profundo en el cual algunos autores llegan a sostener que es un cambio en la forma de la energía. [...] Entonces, digamos que el capitalismo globalizado modificó y está modificando a la escuela, y uno de los grandes problemas que tenemos es que debemos entender la lógica de ellos para poder plantear las peleas, las resistencias y encontrar las fisuras, para construir también nuestra protesta y organización de estos tiempos, dándole forma al nuevo horizonte crítico y transformador [...]. (2004, p.8-10).

Esta geopolítica con sus estrategias concretas, constituye el marco comprensivo a la oleada de reformas educativas en América Latina, que se articulan a un neoliberalismo étnico o multicultural, pero también a unas formas particulares de asumir la vida y las relaciones sociales, como lo advertimos en el capítulo tres de este trabajo. Tal lógica supone un desafío permanente frente a las maneras de construir la vida misma al interior de las organizaciones y los movimientos sociales. En otras palabras, es en las prácticas educativas donde se disputa y se pone en tensión, un horizonte de vida y de subjetividad que se traducen en las formas cotidianas en que los sujetos se relacionan consigo mismos, entre sí y con la naturaleza/cosmogonía.

Es entender la vida como un globo, una especie de, más bien, una cosmo-caminada; una caminata cósmica es nuestra pedagogía, porque tiene que estar conectada con lo que somos: naturaleza, somos piedra, somos roca, somos árboles, somos cuerpos múltiples. Nuestra pedagogía es cotidiana. Tenemos unas líneas para que estas experiencias que vivimos se puedan leer en perspectiva liberadora. Vemos por ejemplo las prácticas de salud

como unos elementos terapéuticos, por ejemplo la *santería*, el *vudú*, son elementos terapéuticos y liberadores de la resistencia espiritual de nuestros pueblos; los rezos, todos esos son mecanismos específicos que nos ayudan a descubrir unas maneras alternativas de hacer caminadas. Neil Quejada, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013.

Por esa razón la tarea no es “educar” del modo tradicional, para la empleabilidad (Mejía, 2004, p.10), sino facilitar la autoliberación negra, el actuar en contra de las estructuras de opresión y las que niegan su peso ontológico (Maldonado-Torres, citado por Walsh, 2009, p.148). Es, con todo lo que implica, una tarea política, es abrir el espíritu, como decía Césaire: “inventar almas”. Crear caminadas otras requiere desprenderse de las secuelas de la colonización y de la invisibilización para asumirse autónomamente, para tomar sus propias decisiones.

La tarea más importante es, en palabras de Fanon (1963) “*eleva al pueblo, ampliar el cerebro del pueblo, llenarlo, diferenciarlo, humanizarlo*” (p.180). Por tanto, nos ubicamos ante una pedagogía que exige no sólo una aptitud académica-intelectual, sino ante todo, una actitud política, de incidencia, de militancia para avanzar del pasado, de la historia colonial y agenciar en la esperanza y en el amor otras posibilidades de vida radicalmente distintas como nos alientan Freire y Fanon. Es, en una incomodidad azarosa, desde la cual es posible seguir incidiendo en las relaciones del Poder, del Ser, del Saber y del Convivir, de otras formas. Así las cosas, la comodidad ontológica y epistémica sería continuar cargando el lastre de una larga tradición colonial y de sumisión producto de una experiencia concreta: la colonización y sus prácticas de deshumanización.

Pero sobre todo, una de las secuelas más grandes de la esclavización es que le quitó capacidad al pueblo afro de enfrentar sus problemas, porque a látigo le enseñaron que el amo era el que le tenía que solucionar los problemas. Amo, fulano peleó con alguien. Ama, vea, fulano no me quiere, se robó un pescado, se robó un plátano. Esa traslación de autonomías generó un sesgo grande en la apropiación de las realidades. Entonces, una de las maneras de tratar de zafarse de este nido maldito de las dependencias es generar capacidad de autonomía. Por ejemplo, viene alguien, te compra todos los aguacates y con

esos aguacates hace un poco de cosas que después nosotros compramos. La cuestión no es que seamos menos inteligentes sino que nos han robado capacidades y tenemos que educarnos para recuperar esas capacidades, y los que ya la tienen, pues desarrollarlas. En uno de nuestros diplomados en acompañamiento a procesos étnicos-comunitarios vamos a poner en diálogo el tema de la autonomía, de la autodeterminación y de la autogestión. ¿Cómo es posible que nosotros tengamos aquí pescado y no comamos pescado? comamos pollo; ¿Cómo es posible que tengamos plátano y compremos maíz para hacer arepas?

Son situaciones que por falta de concienciación de las realidades con la educación o las educaciones, esquemas mentales, hay que mejorarlos o por lo menos como lo diría Gaston Bachelard hacer unas rupturas epistemológicas, de lo contrario simplemente vamos a seguir teniendo títulos: yo soy maestro, yo soy maestra, yo soy abogado, yo soy ingeniero pero ¿pa' qué? ¿Al servicio de quién? En estos días alguien me dice: ve, yo acabo de graduarme de arquitecto. Y le digo: ¿ya diseñaste algo desde la perspectiva social de la gente? Sigues con el esquema europeo o norteamericano de casas tamaño salchicha. Entonces, es la educación para qué, para quiénes y por quiénes. **Neil Quejada, en diálogo de saberes, 24 de mayo de 2013.**

Esa articulación va a ayudar mucho, recuerdo que Neil en las misas habla de comida, entonces cuando escucho digo: cuando él dice que comamos más pescado que carne es porque el pescado es más benéfico; y es que es verdad lo que él dice, pero como uno no está enseñado a que en un púlpito, en un altar, le digan eso. Pero eso es lo que deben hacer los sacerdotes, bajar el evangelio. Mire que él explicó el evangelio con la vida diaria de nosotros, y es lo que tiene que hacer un sacerdote, porque un sacerdote es un maestro. Él nos está enseñando con su modo. Entonces, es muy fácil articularlo cuando un sacerdote tiene esa conciencia de que él es un pedagogo, de que él es una persona que debe educar, no solamente oficiar misa, sino que él debe atender y encargarse de la comunidad. Somos muy privilegiados en este momento que el padre Neil tiene esa conciencia, que él debe educar a la comunidad y ¿por dónde ha cogido él

a educarla?, por donde tenemos la fortaleza, por lo cultural y ahí va unido lo pedagógico, lo étnico y lo espiritual, van unido esas cuatro cosas, en lo cual somos muy fuertes los turbeños. **Mónica Caicedo, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013.**

Y es a partir del proceso de “crear conciencia”, que tanto el Padre Neil como la profesora Mónica nombran en sus discursos, lo que posibilita la emergencia de prácticas pedagógicas que desajusten, incidan en las estructuras dominantes, racializadas y coloniales presentes en la educación. Así, una pedagogía de la incomodidad ayuda a gestar en las conciencias de los sujetos invisibilizados y subalternizados la desazón necesaria, que al mismo tiempo una nueva conciencia, para enfrentar las secuelas y complejos de la colonialidad. Es decir, alienta el agenciar e intervenir en la creación de modos de vidas y de convivencias distintas.

Esta pedagogía de la incomodidad que, como decía Fanon, exige despertar las mentes, desaprender lo aprendido y reaprender de otro modo, es, de alguna forma, una práctica colectiva, un caminar en plural, que apunta a la creación de sociedades más justas, sobre todo hoy en nuestra América Latina, donde se han rearticulado los discursos del neoliberalismo y del capitalismo global, construyendo así un tipo de subjetividades y de relaciones sociales que han intentado coaptar los movimientos sociales y de descolonización, mediante estrategias diversas, incluida la violenta. En este contexto, el pensamiento de Fanon es, sin duda, aún más vigente, y las pedagogías que ayudan a crear una nueva conciencia, cada vez más urgentes.

CAPÍTULO V

**NARRATIVAS DE VIDA O UNA POÉTICA DE LA RESISTENCIA:
VOCES, IMÁGENES Y SENTIDOS DESDE OTRAS ORILLAS.**

CUANDO LA VIDA SE HACE POESÍA: LOS ITINERARIOS RECORRIDOS

Quizá la metáfora de la poesía sea quien mejor dé cuenta de los *itinerarios recorridos* por los integrantes de la Pastoral Afro en Turbo. De alguna forma cada recorrido, cada fragmento de historia que aquí transcribimos¹⁷ está cargado de una estética que tiene su lugar en la palabra y en las imágenes que se construyen, en las remembranzas que van hilando pequeños recuerdos de un largo itinerario de tensiones, de luchas por sobrevivir, pero también en el silencio, en la palabra ausente. Son, de esta forma, vidas en resistencia, sujetos en constante interpelación de sí mismos, del territorio que habitan y de los discursos que los nombran. Y los sentidos que toman estos itinerarios no están más allá de un juego de miradas y de lugares: la forma en que nos autointerpretamos tiene mucho que ver con *las epistemologías y las ontologías* en las cuales se van anclando nuestras subjetividades; y cómo son esas subjetividades depende también de las relaciones *con* los lugares y de las prácticas cotidianas en las cuales se producen.

Y es justamente en lo cotidiano, en los pequeños fragmentos, diríamos en cada verso, donde se va construyendo lo que hemos llamado aquí *una poética de la resistencia*. Cada vida, entonces, es análoga a una poesía que se abre ante nosotros en toda su complejidad, con sentidos diversos, con una sonoridad particular que va y viene, que requiere estar atentos a sus movimientos. Basta con sentarse a dialogar con ellos para ver en sus rostros, en sus gestos y en sus propios cuerpos las muestras de un largo *itinerario de vida*

¹⁷ Este capítulo cruza las voces de seis participantes, incluyendo mi propia voz. La fuente de letra que a continuación utilizo para identificarnos es la misma que aparecerá a lo largo del capítulo cada vez que pronuncemos nuestra voz. Así:

- Hernán Hernández, joven líder del grupo juvenil “Arambé”, de la Pastoral Afro. (Fuente Batang)
- Líder Oscar Rentería. (Fuente Chaparral Pro)
- Profesora Mónica Caicedo. (Fuente Leelawadee)
- Profesora Cecilia Palomeque. (Fuente MS Gothic)
- Padre Neil Quejada. (Fuente Segoe UI Light)
- Investigador Berto Martínez (Fuente Cambria)

atravesado a veces por la voz ausente, por el dolor y la invisibilización, también por la esperanza y miradas de otra forma; de ahí su inquebrantable capacidad para trabajar por un proyecto común, con la convicción que tal ruta tiene sentido para muchos y muchas.

De esta manera, son vidas que se articulan a un proyecto común y de largo aliento, y por tanto no pasan inadvertidas porque rearticulan y deconstruyen un modo de *ser*, de subjetividad particular, tal como lo advertimos en el capítulo tres de este trabajo. Es decir, lo que aquí está en disputa es un proceso de descolonización en el sentido de Fanon y de liberación en palabras de Freire:

La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. (Fanon, 1963, p.31).

La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a reconocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos. (Freire, 1979, p.46).

Ante la necesidad de asumirse como sujetos de su propia liberación, de sus propias *caminadas*, cada lectura de sí mismo, de sus experiencias e historias se transforma en un ejercicio vital para volver sobre su propio discurso y reemprender el camino, a veces detenido por la desesperanza y por los conflictos de un proceso que exige de cada integrante de la Pastoral Afro, una convicción y decisión desafiantes. Detrás de cada itinerario recorrido emerge entonces lo que nombramos al final del capítulo dos de este trabajo como una lucha constante por las dignidades, el lugar como seres humanos, esto es, el sentido mismo de la vida sin que esté antecedita por el color de piel, por la condición de género y ubicación geográfica. Lo que se abre es una mirada desde la sensibilidad de seres humanos en su amplitud y complejidad. Son vidas que encarnan día a día, verso a verso, una lucha por la dignidad humana.

Es, desde estas miradas, múltiples, diversas y amplias que aspiramos a que el lector pueda acercarse a cada fragmento de historia que aquí se transcribe. Recuerdo muy bien los momentos que antecedían a cada palabra y gesto de los integrantes de la Pastoral Afro, con quienes emprendíamos un diálogo abierto, tranquilo. Debíamos ubicarnos en un espacio exterior para huir por ratos del calor sofocante y pegajoso de las tardes en Turbo; ya era un ritual, previo a cada encuentro, la idea de buscar un lugar apartado, a la sombra en ocasiones, para conversar. Entonces, todo se paralizaba y se iniciaba un diálogo potente, que incorporaba sus propios ritmos, imágenes y sonoridades, que derivan en sentidos y apuestas vitales ante las que uno sólo puede comprometerse de una forma distinta, de manera genuina: el reto que emergió, indudablemente, fue no sólo investigar *con* ellos, sino aventurarme a escribir *con* y no *sobre*. Mi tarea aquí, como lo advierto en la introducción de este trabajo, es la de invitar al diálogo, a la apertura. Este es el camino que los invito a recorrer.

LOS PRIMEROS AÑOS: IMÁGENES DE UNA LLEGADA

I

Mi infancia considero yo que fue muy bonita. Yo nací en Rio Sucio, Chocó. Soy Riosuseña, nací hace 61 años, no me cocino con poquita agua (risas...) Mi mamá se llamaba María Antonia González, murió hace cinco años, mi padre se llamaba Gabriel Caicedo, también murió, nos abandonó siendo muy pequeños. Recuerdo de mi mamá que era una modista del pueblo, ella luchó mucho con nosotros para tratar de sacarnos adelante, haciendo que desde muy pequeños fuéramos trabajadores e inculcándonos que el estudio era lo más bonito para salir adelante.

Mi mamá era una modista muy entregada a nosotros, muy de la iglesia. Hacía con nosotros las tareas, pendiente de todo y trabajadora. Recuerdo de ella que no se paraba de esa máquina. Cuando ya nos despachaba para la escuela se sentaba en la máquina y de ahí se paraba a hacer el almuerzo, luego hacia una siesta y se paraba a seguir cosiendo hasta altas horas de la noche. Así que una maquina fue la que me sostuvo a mí (risas...) durante toda la infancia y parte de la adolescencia.

En Rio Sucio había sólo hasta cuarto de bachillerato, así que mi mamá me mando a estudiar a Quibdó el resto del bachillerato. Fuimos a estudiar a Quibdó con mi hermano Luis Marino Caicedo y mi otro hermano Daniel Caicedo, mi hermana Carmen Lucia. Mi mamá cuando vio que nosotros necesitábamos más plata para estudiar, como ella necesitaba unos mayores ingresos y una mayor estabilidad, se vino a vivir acá a Turbo. Yo estaba en 5° (se decía quinto de normal) cuando se vino a trabajar a Turbo a Sindebras y así fue como ya nos fuimos viniendo. Ella consiguió una casita aquí y terminamos radicados aquí. Ella trabajó más o menos veinticinco a treinta años en esa empresa y con eso nos sacó adelante a todos. **Mónica Caicedo, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013.**

II

Yo nací en las Bocas del Atrato, me crié en el Bajo Atrato, en Río Sucio, Chocó, en un corregimiento llamado La Onda. Ahí aprendí a nadar, aprendí parte del misterio de la selva y de la madre agua-río; estuve en el laboratorio de las tetas de mis tías, que me criaron, me amamantaron de identidades e identificaciones. Ombligado con roble y destinado a comer pescado.

Recuerdo que en 1999 la hermana Aida Orobio quien era la coordinadora de esa época de la pastoral afro, envió una carta al seminario invitándome porque ella se *pescó* que había seminaristas negros en la diócesis de Apartadó, mandó la invitación pero llegó a la rectoría y la tiraron a la basura. Yo estaba de bibliotecario ese año, fui a sacar la papelería de la rectoría y cuando la boté a la caneca observé que había un sobre sin abrir y decía para Neil Alfonso. Lo tomé y enseguida lo abrí. Entonces le pregunté al rector que si me habían mandado algún sobre, me dijo que no había ningún sobre para mí, le dije al obispo monseñor que había llegado esta invitación al seminario, que llegó a la rectoría y la mandaron a la basura. Usted está equivocado – me dijo – como así le respondí, le estoy diciendo la verdad, yo mismo la recogí de la papelería y la saqué de la caneca. Entonces monseñor me dijo: no se preocupe, yo cuadro eso con el rector. ¿Y qué dice? Me volvió a preguntar. Que hay un encuentro de religiosos afrocolombianos en Buenaventura del 16 al 18 de agosto –le dije. Me respondió usted va a ir, no se preocupe, deje eso así.

Entonces monseñor como para tapar un poquito el escándalo me permitió ir a Buenaventura. En ese lugar se me encendió la llama de la herencia afro. Cuando llegué me

discriminaron porque no sabía tocar tambor, un caribeño afro es un chivia'ó¹⁸ en esos aspectos. Me decían como es que tú eres negro y no tocas tambores, eres un blanquia'ó¹⁹. Le cuento que en dos días aprendí y entre en trance²⁰, porque había unos Nayeros²¹ tocando tambor; me metí, ellos saltaban con el tambor hasta dos metros de altura. Sentí una conexión muy importante, sentí tantos religiosos negros, éramos como ciento noventa personas, todas de la misma etnia, todas en la misma función, de querer valorar la herencia espiritual del pueblo negro como una riqueza para la iglesia y para el mundo. Eso me transformó.

A partir de ahí inicié una gran gesta de alianza de números telefónicos, le dije a monseñor, esto es en serio. Mire que el Papa Juan Pablo II escribió una carta, – la había escrito en 1992 – a las personas afroamericanas, ahí habla de la historia del pueblo afro y sus luchas y que son apoyadas por la iglesia católica; le pregunte al obispo por qué en la diócesis no se hablaba, ni en el seminario de negritud, mucho menos en las parroquias. Su respuesta fue: hermano, aquí el único negro es usted y el padre Moya, pero a usted le toca. Así arrancamos con este proyecto y aquí vamos. **Neil Quejada, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013.**

¹⁸ Se refiere a no original. La imitación de algo original.

¹⁹ Para referirse a que se parece más a las personas de blancas- mestizas.

²⁰ Experiencia que, desde el punto de vista espiritual, sitúa a quien la experimenta en un momento cumbre y estado de conciencia diferentes, donde abandona ciertas condiciones externas o internas, para conectarse con una dimensión espiritual o psicológica distinta.

²¹ Gentilicio que reciben los habitantes de la subregión del Rio Naya, del municipio de López de Micay, en el Noroccidente del departamento del Cauca, en la región Pacífica Colombiana. El 90% de la población de este municipio es afrodescendientes y el 10% entre comunidades indígenas y mestizos.

III

Desde pequeño siempre me gustó mucho la calle, con mis amigos en la esquina. Vivía en el barrio San Martín, aquí en Turbo, tenía una esquina específica donde nos reuníamos todos a jugar, a recochar. Siempre tenía como un mejor amigo que andaba con él pa'riba y pa'bajo, decían que era mi papá. Porque también me caractericé por andar con gente más grande que yo. Yo era el más chiquitico de todos y andábamos, jugábamos pa'quí y pa'ya, siempre tenía un mejor amigo con el que siempre andaba, con el que más me relacionaba. Nunca lo voy a olvidar porque fue ahí donde yo jugaba.

Me gustaba mucho jugar “play” casi me enfermo en los “play”, en los video juegos. Y con mis padres fui un poco tremendito. Peleaba mucho con mis hermanas. Mis papás han hecho un trabajo bien conmigo porque a pesar de que no estamos juntos su educación hacia mí fue excelente. Se los agradezco porque me dieron como valores que me ayudaron a ser lo que soy hoy. Porque yo por ejemplo en mi infancia puedo decir que casi me “daño”, anduve con una mala influencia, un amigo que la verdad no me convenía porque llegué casi hasta robar por el vicio ese de estar jugando “play”. Pero como Dios quiere lo mejor para uno, ahí fue donde conocí a otro. Siempre mis mejores amigos eran más grandes que yo. El otro que conocí, ya ese sí era como más serio, ya me comenzó a mirar hasta mal y decirme que dejara esto, lo otro, ósea, esos vicios no, gracias a Dios no los tengo. Ahora pues he ido creciendo. En el colegio siempre me iba bien. Eso sí, yo siempre fui uno de los mejores en el colegio. Mi profesora de infancia se llamaba Margarita, ella se sentía muy orgullosa de mí y mantenía felicitando a mis padres. A pesar de todo eso, a mí siempre en mi colegio me ha gustado hacer las cosas bien, por eso me iba también allá. **Hernán, en diálogo de saberes, 24 de marzo de 2013.**

IV

Yo nací en el Chocó en un lugar que se llama Veracruz, del municipio de Bojayá. Mi padre me cuenta que a los siete años me trajeron a esta región. Es importante decir que he sido desplazado desde antes de nacer porque mis padres fueron desplazados incluso antes de formar una pareja, eso es una de las cosas que paradójicamente se sigue viviendo. Fueron desplazados nuestros ancestros desde su antigua África, venimos a este continente y aún seguimos siendo desplazados. Hemos sido asaltados en nuestra condición de ser, hemos perdido nuestros principios ancestrales y obligados a adquirir otras costumbres y cultura, entonces este proceso de desplazamiento continúa. Llegamos a la región de Urabá, me tocó trabajar fuerte en un sindicato, posteriormente me puse a estudiar ya bastante grande el bachillerato, afortunadamente logré terminarlo en la ciudad de Medellín. Mi padre se llama José Óscar Rentería, mi madre Tomasa Dávila que, aunque no tenían los mejores conocimientos académicos, sí se esforzaron para darnos un poco de su dignidad, de su moral, de su ética, de su sentir para que tuviéramos una forma de comunicarnos que nos entendieran y hacernos entender.

Mi experiencia en la escuela fue muy bonita porque creo que no hice la primaria completa, mi papá y mi mamá me habían enseñado algo de letras y números, entonces cuando ingresé a primero de escuela me subieron a tercero. Lo cierto es que me fue muy bien, esa experiencia fue muy bonita. Recuerdo mucho de los profesores que me daban clase, ellos decían “ese muchacho tenemos que promoverlo, sabe mucho para estar aquí con nosotros”, por el conocimiento que había adquirido en mi casa y porque ingresé a estudiar con una edad avanzada, creo que tenía por ahí trece años, ya estaba bastante grande y me distinguía de los demás. En el bachillerato también ocupaba los primeros lugares, eso era bueno por un lado, pero por el otro era pésimo, porque los demás compañeros se molestaban con uno, le cogían, no sé si sea envidia, no sé cómo llamarlo, me hacían todo tipo de maldades pero fue una experiencia muy bonita. **Óscar Rentería, en diálogo de saberes, 24 de marzo de 2013.**

LAS EXPERIENCIAS CRUZADAS: METÁFORAS DEL “HACERSE”

I

Nunca estuvo en mis planes el ser maestra, incluso, mi proyecto de vida no estaba encaminado a la docencia, siempre estuve más encaminada al tema administrativo, a mí siempre me gustó gerenciar. Después que viví la experiencia como docente de etnias en el municipio de Chigorodó se me presentó la oportunidad de participar en el concurso de etnoeducadores, me llamó la atención por lo del tema etnoeducativo. Yo ya era licenciada, pero fue porque no me alcanzaban los recursos para pagar otras carreras que quería hacer y porque en la región no había esa posibilidad de hacerlas, me tocaba desplazarme a Medellín o a otras ciudades. Ese era el gran problema, ya que irme a la ciudad significaba hacer otras cosas, implicaba otras cosas. Entonces para no quedarme parada sin hacer nada, entre a la universidad, esa era la carrera que había.

Me presenté a este concurso de etnoeducación, al principio pensé que iba a hacer lo que me gustaba, el tema de etnoeducación, pero uno llega a las instituciones y se encuentra con otra cosa, con otra realidad. Y es que existe un currículo, unos maestros en las instituciones, uno no va a trabajar como etnoeducadora, sino que te ponen a dar cualquier otra materia. Entonces, cómo desde mi área, por ejemplo, desde ciencias naturales, incido en lo etnoeducativo, cómo desde ahí lo hago. Fue así como vine a parar en la educación. Estoy muy contenta porque ha sido una experiencia muy chévere, igual mi liderazgo no lo he perdido, no he perdido esa cualidad de líder que he tenido siempre. Me siento satisfecha, aunque uno quisiera hacer muchas cosas, que se viera más los avances, pero esto es un proceso y es lento. Pienso que las semillitas se están sembrando. En el colegio donde trabajo hay

cinco etnoeducadores y ahí vamos avanzando. **Cecilia Palomeque, en diálogo de saberes, 24 de marzo de 2013.**

II

Mi mamá quería que yo fuera enfermera. Yo le dije que no, que yo quería ser maestra. Recuerdo que terminé el bachillerato y no me fui a estudiar enseguida, trabajé ese año porque ella quería que yo fuera enfermera. Yo fui muy rebelde desde niña, por eso le decía que yo quería ser maestra, que si me tocaba trabajar para ser maestra yo trabajaba. No quería ser modista porque le tenía rabia a la máquina, al ver a mi mamá sentada todo el día y toda la noche. Ese año me buscó un tío para que yo fuera la oficial en un juzgado, yo gane mi sueldo, lo ahorré y me fui. Ahora sí compré mi máquina y me fui a estudiar magisterio a Quibdó; mi mamá me sostenía pero yo me ayudaba con mi máquina de coser.

Terminé mi magisterio y me regresé a Turbo y me emplee de maestra en un pueblo que se llama Tuntubo, era una empresa privada, estuve trabajando de maestra un año entero, pero siempre me ha afectado la laringe, entonces cuando terminó el año tuve un ataque de laringitis que estuve alrededor de tres semanas sin habla, ni podía comer. Empecé un tratamiento intensivo y me aconsejaron que no trabajara magisterio, que me hacía daño trabajar con niños. Yo decía ¡Dios mío! si a mí lo que me gusta es ser maestra, qué voy hacer. Entonces trabajé ese otro año, ahorré y me fui para la universidad cuando llegue a la universidad me incline por estudiar trabajo social.

Luego me metí en la política, estuve en puestos públicos y como directora de la casa de la cultura, hasta cuando ingresé a una especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. El nombre me llamo la atención, aunque yo decía ¡caramba!, pero si uno se equivoca estudiando con el profesor presente, cómo aprenderá uno solo ¿si aprenderá? Esa incógnita me llevó a matricularme. Fue una especialización dedicada a los educadores, a las estrategias que debemos tener para enseñar, pero con base no en la enseñanza, sino en el aprendizaje. Ahí me volví a

enamorar de la educación. **Mónica Caicedo, en diálogo de saberes, 27 de marzo de 2013.**

III

Cuando asistí a uno de los Encuentros de Pastoral Afro, donde se tiene como base la espiritualidad o las espiritualidades del pueblo negro, me pareció maravilloso lo que explicaban ahí sobre el tambor, que el tambor no es un instrumento musical, sino un artefacto sagrado de comunicación con los espíritus. Yo veía como un señor llamado Crífilo, un ancestro viviente, tocando el tambor se elevaba más de un metro y medio saltando con movimientos que no le daban sino para saltar diez centímetros. Y sonaba el tambor como ningún otro ponía a sonarlo en sano juicio; pareciera que estuviera trabado o en un éxtasis, y hablando idiomas de nuestra madre África. Y yo pregunté ¿qué es esto? Bajaron los *Orishas*, me dice. Entonces, me sentí fresco, en medio de un clima de mucha fraternidad, de mucha ekobialidad. Esta experiencia fortaleció la tarea de la vocación al servicio en la iglesia, que no necesariamente tiene que ser en el sacerdocio, pero yo estaba iniciado en el proceso en el seminario. Esto me hizo descubrir una perspectiva propia de nuestra vocación sacerdotal, que no necesariamente tenía que ser occidental, sino propia, local y desde lo local trabajar en general para el mundo entero, un aporte propio.

El Obispo Tulio Duque fue quien me ordenó, fue en Río Sucio, sobre las aguas del majestuoso río Atrato, él se montó sobre una balsa y evocando a Moisés, un africano que fue salvado de las aguas. El río Atrato se veía bautizando el templo con sus aguas que se metían hasta casi el altar, y sobre una balsa dentro del templo, allá me postré y toda la gente con botas montadas en sus talanqueras, en champas metidas en el templo. Es que era la iglesia natural, era el río, que es el ancestro nuestro mayor, el que nos estaba acogiendo. Y esa fecha se hizo como en un elemento conspirador: reunir gente distinta, de denominaciones cristianas que sentían esa experiencia como propia, "es que este es de los nuestros".

Sabían que yo no era solamente una cuota de occidente y todo el colonialismo heredado a través de la iglesia, sino también una herencia del bocachico, del caga, del moncholo, de la garza, de los tambores, de los redoblantes, de las chirimías, del clarinete, pero también del árbol del pan, del chontaduro, del almirajó, del caimito, de la coronilla, de los bosques de roble, del cativo o del cáncamo, del trontagón, del jenené, y todas esas cosas. Y que también estuvo involucrado en todo lo que tenía que ver con las ventas de nuestros productos; vendiendo por ejemplo caimito, mango maduro, mango biche, panes de los sudores de las manos de las abuelas. Y la gente dice “es que este pan no lo hace nadie sino fulano de tal”, y son catadores de los sentidos espirituales que se ponen en una cocada, que se ponen en un pan dulce o en una panocha o en un birimbí, y dicen “este birimbí lo hizo fulano de tal”, es que tiene un sabor.

Entonces, todos estos quehaceres de nuestra gente, que fueron deslegitimados por las estructuras religiosas dominantes de las épocas específicas, se han quedado para nunca más irse a través de nuestras gastronomías y de nuestras cordialidades. **Neil Quejada, en diálogo de saberes, 26 de marzo de 2013.**

VI

Para mí la experiencia de pintar es similar a escribir porque yo cuando hago un cuadro estoy planteando un problema y parte de la solución, sólo que lo hago con los colores y las imágenes. Pero cuando escribo hago lo mismo, sólo que lo escribo con la palabra a través de las letras, pero es el mismo fenómeno. Así como se hace una canción y la canto y le pongo música, pues así mismo puedo hacer un cuadro y la música son los colores, el ambiente, yo la ilustro y la recreo. Así como podemos oír y disfrutar de una canción a través de un disco, también podemos disfrutar de los paisajes de un cuadro, de una buena figura, o podemos también poner a pensar a través de un cuadro astral, de un surrealismo. Son cosas muy similares y precisamente por ese sentido he hecho uso de todas las herramientas que me han sido posibles del arte, como compositor, como pintor y como escritor.

Y ¿por qué hacemos esto? Pues eso es parte del mismo recorrido que hemos hecho. Nosotros necesitamos mostrarnos y necesitamos, más que mostrarnos, difundir un mensaje, que tenemos las mismas potencialidades, las mismas capacidades y que estamos allí como siempre hemos estado en la historia, pero ya no queremos estar en la historia invisibles, queremos estar en la historia visibles. Es bueno que desde nuestro saber y nuestro conocimiento empezar a reescribir la historia, a decir hemos hecho esto, cómo lo hemos hecho, dónde lo hicimos, con quién lo hicimos, cuándo. A nosotros nos pasan por la historia y nos cambian los nombres, nos cambian los colores, nos cambian la cultura y nos ponen como ellos son, pero no como nosotros somos.

Y cómo situar el asunto de la resistencia y de la visibilización ahí. Aquí se generan los dos espacios de resistencia, porque me resisto a ser invisibilizado, me resisto a que me tengan en el closet. Porque me resisto a que no me valoren como persona, pero eso que estoy resistiendo automáticamente se va convirtiendo en un proceso de visibilización. Porque cuando todos hacen una exposición y yo participo de ella con mi propia obra, estoy mostrando una igualdad o una equidad. Estoy mostrando una parte de mi cultura y nos estamos visibilizando con ello todos.

Óscar Rentería, en diálogo de saberes, 24 de mayo de 2013.

LOS TERRITORIOS DE IDENTIFICACIÓN: APUNTES NO-FINALES

En este trabajo de investigación hemos asumido el compromiso de leer críticamente los lugares y anclajes de las identidades de la gente negra en Colombia. En este afán emprendimos un camino que nos ha invitado al cambio, a la resistencia, a rebelarnos-desobedecer ante una “supuesta” diferencia constitutiva de las comunidades negras. Es decir, a pensar en comunidad modos de vida, de construcción de conocimientos y prácticas cotidianas radicalmente distintas. Y son la esperanza – como condición ontológica – y la defensa de la dignidad humana las que alientan estos proyectos sociales en un mundo que, para el caso latinoamericano, ha rearticulado su maquinaria neoliberal para incluirlos en su lógica multicultural y así coaptar los movimientos sociales y adormecer las mentes.

Así, junto a los integrantes de la Pastoral Afro en Turbo, exploramos cómo el territorio, la espiritualidad y las prácticas pedagógicas operan como lugares de anclajes de sus identificaciones o como *territorios de identificación*, en el sentido que aquí lo propongo. En esa medida, las identidades no son un asunto dado, significa esto que ni lo étnico, ni lo sexual, por ejemplo, son una condición de las mismas, sino que existen lugares de anclajes, lo que propongo como *territorios de identificación*, que son móviles, que van definiendo nuestras relaciones de tipo ontológico, cosmogónico, epistémico y social, dependiendo de dónde nos situemos, de dónde nos posicionemos temporalmente para nombrarnos y nombrar a los otros. Lo que implica analizar las identidades en sus lugares y condiciones de producción.

Y fue este analizar lugarizado lo que nos permitió emprender un modo propio de investigar e imaginarnos, desde lo cotidiano, espacios de resistencias. En este marco, propongo tres asuntos nodales que emergen de este proceso-trabajo investigativo:

1. Epistemologías abiertas y ontologías otras

Esta primera ruta asume el desafío de preguntar por *las epistemologías y ontologías* que tienen lugar en la cotidianidad. Es así como discutimos, en primer lugar, sobre la importancia de los lugares en la producción de conocimiento, es decir, por las geopolíticas

del conocimiento. Esta mirada ayuda a comprender que el conocimiento tiene lugar, y por tanto, situar el pensamiento exige entender las relaciones entre espacio y poder (Piazzini & Montoya, 2008) y entre estos y los sujetos que los construyen. Para el caso de Turbo, el asunto no se reduce a develar las maneras en que el poder se escurre a través del control del espacio, a partir de ajustes geoestratégicos del capitalismo, sino que aspiramos a comprender la manera en que estas relaciones inciden en las dinámicas de producción de las identidades.

Las identificaciones así entendidas no se dan en el vacío, emergen de complejos procesos que tienen mucho que ver con las disputas del poder y de las construcciones sociales o representaciones mentales que se instauran en los espacios. Es a esto a lo que apuntamos cuando proponemos *el territorio*, desde una doble dimensión: geofísica y constructo mental, como anclaje de unas identificaciones que, para el caso de Turbo, han venido llamándose como *identidades turbeñas*.

Este giro en la forma de comprender las identidades, que al principio puede resultar sutil, es, sin embargo, el necesario para concebir el problema de las comunidades negras e indígenas en Colombia desde un panorama más amplio y no reducirlo a un mero asunto étnico o de diferencia en sí misma. Es decir, las luchas descoloniales emprendidas por estos movimientos apuntan, como dice Adolfo Albán (citado por Walsh, 2009) “a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia – de vivir “con” – y de sociedad” (p.137). Pensada así la decolonialidad no es un proyecto étnico. Más bien, es un proyecto que articula disputas en otros sectores de la vida, tales como el género, lo sexual, lo rural, lo urbano, lo espiritual, etc., que permiten resistir y agenciar desde otras lógicas y epistemologías un mejor vivir.

En segundo lugar, esta comprensión de la decolonialidad como discurso y como praxis nos permite avanzar en la articulación de unas *ontologías de otro modo*. En este sentido, en el caso de la Pastoral Afro en Turbo, pudimos encontrarnos con una praxis concreta de resistencia y de decolonialidad. Significa esto trabajar en la elaboración de puentes, conexiones entre el discurso decolonial (muy potente hoy en la academia) y las praxis decoloniales, que en general anteceden al discurso decolonial. Lo que se devela aquí es el

lugar de lo cotidiano, del día a día, en las luchas por el poder y por descolonizar la vida misma. Esto se evidencia por ejemplo en las prácticas del grupo juvenil “Arambé” y las misas Afro que adelantan los integrantes de la Pastoral.

Estos puentes entre discurso y praxis decolonial, son los que permiten, de un lado, mediar entre *las epistemologías y ontologías* presentes en la academia y las presentes en las comunidades y movimientos sociales; y de otro lado, hacer una ruptura a la racionalidad eurocéntrica que argumenta que el conocimiento está en el discurso, para comprender que, para el caso de la Pastoral Afro, el conocimiento también se encuentra en las prácticas cotidianas. Al mismo tiempo, es desde esta mirada que emerge una crítica al cientificismo y secularización de la vida, como únicas posibilidades, y desde ahí abogar por la espiritualidad como lugar de resistencia y como una vía para reconfigurar el sentido mismo de ser.

De esta manera, la espiritualidad que en el mundo africano está articulada a la identidad misma, opera como lugar de anclaje de las identificaciones, como sucede con el territorio; es, sin duda, un espacio de resistencia, que apunta a la deconstrucción de la colonialidad del Ser y de la Madre Tierra o Cosmogónica, lo que posibilita la creación de subjetividades desde otros lugares. En este camino la Pastoral Afrocolombiana ha jugado un papel muy importante no sólo en la reinterpretación de la religión cristiana católica y en los procesos de sincretismo religiosos, sino fundamentalmente en sus aportes al emergente movimiento social afrocolombiano, anterior a la Ley 70 de 1993 y a la Constitución Política de 1991.

En suma, en esta primera articulación emergen *la espiritualidad y el territorio* como anclajes de las identificaciones de los integrantes de la Pastoral Afro en Turbo.

2. Pedagogías de la incomodidad

Es evidente que *unas epistemologías y ontologías otras*, requieren un tipo concreto de pedagogía que se traduzca en un accionar educativa en distintas instituciones, gremios, comunidades, barrios, organizaciones, etc., que develen y construyan proyectos de sociedad y de vida coherentes con otras formas de producir conocimientos y de relacionarse entre y

con otros sectores sociales. Esto supone trabajar por redefinir las políticas de conocimientos instauradas en los currículos dominantes en nuestras escuelas e instituciones educativas. Es decir, qué se define como conocimiento, qué prácticas son promovidas como culturales, pero lo que es más importante, en qué condiciones se negocian y median las diversas perspectivas ahí cruzadas.

Las prácticas pedagógicas constituyen así escenarios de tensión y de disputa del poder; son, en alguna forma, escenarios en los cuales emerge un modo concreto de subjetividad y de proyectos de vida y de nación. Lo cual permite entender lo crucial, para el caso de los movimientos sociales/comunitarios, de trabajar en la elaboración de pedagogías que hagan frente a las hegemonías y racionalidades eurocéntricas. Es en este escenario conflictivo que propongo *unas pedagogías de la incomodidad*, que alienten la discusión, aviven la indisciplina y la desobediencia epistémica y ontológica que implica la descolonización. Son estas pedagogías las que desajustan las mentes y vidas hundidas en el conformismo y la aceptación de la realidad como destino dado y no como una posibilidad, como un desafío diario que exige de nosotros una actitud crítica y de esperanza.

Pero al decidir esta ruta, la del pensar con nuestras propias cabezas y la del leer críticamente nuestras propias epistemologías, nos enfrentamos, sin duda, ante un desafío que requiere caminar juntos, en comunidad y preguntarnos una y otra vez: la educación para qué, para quiénes y con qué propósitos. Nuestras propias respuestas a estas preguntas, – no las impuestas ni las dadas por otros –, nos permiten avanzar en *pedagogías* en otros términos, en otras lógicas.

3. Metodologías decoloniales

El esfuerzo por construir una ruta investigativa decolonial es, a mi juicio, uno de los aprendizajes y aportes más valiosos de esta investigación con los integrantes de la Pastoral Afro. Esfuerzo reflejado en distintos niveles, de un lado, en el lugar que ocupan los participantes, incluso, durante el momento de construcción y análisis de las categorías de investigación; de otro lado, en la estructura narrativa del informe final de investigación, lo cual implica hacer una ruptura a la voz autoritaria-interpretativa de quien escribe sobre alguien, para avanzar a unos diálogos de saberes que cruzan y ponen en conversación

epistemologías diversas en un mismo lugar. Esto es, mediar, negociar las condiciones y el tipo de conocimiento que se construirá.

Este tipo de metodologías son las que aquí he llamado *investigación decolonial*. La cual exige retos distintos a la investigación y al investigador: en primer lugar, una apertura al conocimiento, afinar el oído, para aprender de otro modo, y sobre todo, para despojarse de sus certezas y marcos teóricos, para dejar que el territorio y las personas ahí articuladas, sean quienes nos cuestionen y nos pregunten. Y desde ahí, en segundo lugar, requiere un diálogo de saberes, mediaciones, poner en condición de horizontalidad distintas epistemologías y formas de construir conocimientos, cosmovisiones, tradiciones ancestrales e identidades ancladas en distintos territorios. Y, en tercer lugar, exige del investigador humildad, poner en duda sus aprendizajes, sus propias espacialidades, para, en esa ruta, construir lo que el profesor Vladimir Montoya llama *metodologías políticas*²², las cuales suponen debates, diálogos, luchas, peleas, en otras palabras, develar el lugar del poder y las tensiones que de él se derivan en la producción de conocimientos.

Deseo, finalmente, mencionar un último asunto que emerge durante este trabajo de investigación, y tiene que ver con un proceso de desestructuración interna, del yo, del sí mismo, como investigador, pedagogo y descendiente de la diáspora Africana. Lo que quiero decir es que todo este viaje ha sido tanto un compromiso ético como político y pedagógico con mi historia, mi presente y mi futuro. Es, por tanto, un trabajo que ha pasado por mi propia piel, por lo que soy, lo cual significa que, al contrario de la investigación tradicional/positivista, en todo este trabajo ha estado expuesto mi propio ser, en un compromiso genuino por transformar la realidad en compañía de los integrantes de la Pastoral Afro con quienes trasegamos este camino.

²² Esta idea la toma de una conversación/asesoría con el profesor el día 6 de junio de 2013.

REFERENCIAS

- Aguado, T.** (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Agudelo, C.** (2004). No todos vienen del río: construcción de identidades negras urbanas y movilización política en Colombia. En Restrepo, E. & Rojas, A. (Eds.) *Conflicto e (in)visibilidad, retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, (pp. 173- 193)
Recuperado de [http://publications.iom.int/bookstore/free/Conflicto e invisibilidad.pdf](http://publications.iom.int/bookstore/free/Conflicto_e_invisibilidad.pdf)
- Apple, M.** (1994). *Educación y poder*. Madrid: Paidós
- Bastide, R.** (1969). *Las américas negras: las civilizaciones africanas en el Nuevo Mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bolívar, A.** (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Cabral, C.** (2006) La Pastoral Afro en las Comunidades Negras. En *Raíces Afro: hacia una vida religiosa multiétnica y pluricultural*. (pp. 152-168). Bogotá, D.C: Confederación Latinoamericana de Religiosos y Religiosas CLAR.
- Caicedo, J.** (2009) Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, (52), pp. 27-42.
- Camacho, J. & Restrepo, E.** (Edit.) (1999) *De montes, ríos y ciudades: territorios e identidades de la gente negra en Colombia*. Bogotá: Giro Editores.
- Castillo, E.** (2011) La letra con raza, entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, (34), pp. 61-73.
- Corona, S.** (2009). Dos fuentes de la etnicidad indígena: las políticas públicas y los procesos de emancipación. En Medina, P. (Ed.) *Epistemologías de la diferencia. Debates*

contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas. México: UPN y Conacyt.

Cunin, E. (2003). *Identidades a flor de piel. Lo “negro” entre apariencias y pertenencias: categorías raciales y mestizaje en Cartagena (Colombia)*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Cunin, E. (2004). De la esclavitud al multiculturalismo: el antropólogo entre identidad rechazada e identidad instrumentalizada. En Restrepo, E. & Rojas, A. (Eds.) *Conflicto e (in)visibilidad, retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, (pp. 141-156) Recuperado de [http://publications.iom.int/bookstore/free/Conflicto e invisibilidad.pdf](http://publications.iom.int/bookstore/free/Conflicto_e_invisibilidad.pdf)

Dietz, G., Mateos, L., Jiménez, Y., & Mendoza, R. (2009, septiembre-diciembre). Los estudios interculturales ante la diversidad cultural: una propuesta conceptual. *Revista Decisio* (24). *Interculturalidad-es en educación*. Número especial. CREFAL, p.26.

Dussel, E. (Julio, 2009) Seminario “Filosofía Política en América Latina Hoy”, dictado en la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Quito, Ecuador. Recuperado de <http://vimeo.com/channels/seminariodussel>

Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fanon, F. (1974). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Schapire Editor

Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Freire, P, & Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid: Paidós.

Freire, P. (1979). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

- Freire, P.** (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gobernación de Antioquia** (2008). *Estrategias e Instrumentos Dirigidos a Cumplir en 2015 los Objetivos y Metas del Milenio en Antioquia, informe final*. Econometría Consultores para la Alianza de Antioquia por la Equidad. Medellín.
- Henoa, A.** (2007, mayo-agosto) La cátedra de Estudios Afrocolombianos: un espacio para reflexionar sobre la pluriversidad en los modos de vivir la afrocolombianidad. *Revista Educación y Pedagogía*. XIX (48), pp.83-96.
- Maldonado-Torres, N.** (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167) Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre.
- Martuccelli, D.** (2006). Las contradicciones políticas del multiculturalismo. En Gutiérrez, D. (Coord.) *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*, (pp. 125-147). México: Siglo XXI
- Matsumoto, D.** (2000). *Culture and Psychology: People around the world*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mejía, M.** (enero, 2004) Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial. Conferencia ofrecida a los participantes del taller de Formación en Liderazgo Pedagógico del Colegio de Profesores realizado en Santiago de Chile, Chile.
- Mignolo, W.** (2002) Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica. En Walsh, C., Schiwy, F. & Castro-Gómez, S. (Eds.) *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, (pp. 216-244). Quito: UASB/Abya-Yala.
- Mignolo, W.** (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal Ediciones.

- Noboa, P.** (2005). La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad. En Walsh, C. *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial, reflexiones latinoamericanas*. (pp. 71-109). Quito, UASB/Abya – Yala.
- Oto, A.** (Comp.). (2012). *Tiempos de homenaje/tiempos descoloniales: Frantz Fanon América Latina*. Buenos Aires: Del signo.
- Piazzini, C. & Montoya, V.** (2008) (Eds.) *Geopolíticas: espacios de poder y poder de los espacios*. Medellín: La Carreta Editores.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M.** (2005) *La escuela como máquina del educar y tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Quijano, A.** (Junio, 2000). Colonialidad del poder, globalización y democracia. Conferencia ofrecida en la Escuela de Estudios Internacionales y Diplomáticos “Pedro Gual”, Caracas, Venezuela.
- Restrepo, E.** (2004a) Biopolítica y Alteridad: dilemas de la etnización de las Colombias Negras. En Restrepo, E. & Rojas, A. (Eds.) *Conflicto e (in) visibilidad, retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, (pp. 271-299) Recuperado de http://publications.iom.int/bookstore/free/Conflicto_e_invisibilidad.pdf
- Restrepo, E.** (2004b) Esencialismo étnico y movilización política: tensiones en las relaciones entre saber y poder. En Barbary, O. & Urrea, F. (Eds.) *Gente negra en Colombia. Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico* (pp. 227-244). Medellín: Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómicas de la Universidad del Valle / CIDSE / L’Institute de Recherche pour le Développement (antes ORSTOM) / IRD / COLCIENCIAS.
- Restrepo, E.** (2011) Etnización y multiculturalismo en el Bajo Atrato. *Revista Colombiana de Antropología*. 47(2), p.37.

- Restrepo, E.** (Octubre, 2001). Hacia los estudios de las Colombias Negras. Ponencia ofrecida en el Primer Coloquio Nacional de Estudios Afrocolombianos. Universidad del Cauca, Popayán.
- Rojas, A. & Castillo, E.** (2005). Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán: Universidad del Valle.
- Rojas, A. & Castillo, E.** (2007, mayo-agosto). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia, ¿Interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía. XIX* (48), p. 11.
- Rojas, A.** (Coord.) (2008). Cátedra de Estudios Afrocolombianos: aportes para maestros. Popayán: Universidad del Cauca.
- Wade, P.** (1997). *Gente negra, nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Ediciones uniandes.
- Walsh, C.** (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. En Restrepo, E. & Rojas, A. (Eds.) *Conflicto e (in) visibilidad, retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. (pp. 332- 346) Recuperado de [http://publications.iom.int/bookstore/free/Conflicto e invisibilidad.pdf](http://publications.iom.int/bookstore/free/Conflicto_e_invisibilidad.pdf)
- Walsh, C.** (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. En Magalhaes, H. (Ed.) *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino* (pp. 27-43). Quito: Academica de la Latinidad.
- Walsh, C.** (2007, mayo-agosto). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía. XIX* (48), p.25.
- Walsh, C.** (2009, marzo-abril; septiembre-octubre). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. *Entrepalabras Revista de Educación en el Lenguaje y la Literatura*, Año 2: (3 y4), p. 129.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (Eds.). *Construyendo interculturalidad crítica*. (pp. 75-96). La paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.