

Procesos educativos como construcción de paz en el Bajo Atrato chocoano

Sonia Carolina Camacho Sanabria

Cód.: 2011132004

Trabajo para optar al título de

Licenciada en Filosofía

Modalidad: Sistematización de experiencia

Directora

Claudia Benito

Universidad Pedagógica Nacional


Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencia Sociales

Licenciatura en Filosofía

Bogotá D.C

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSTRUYENDO LA PAZ</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 100	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Procesos educativos como construcción de paz en el Bajo Atrato chocoano
Autor(es)	Camacho Sanabria, Sonia Carolina
Director	Benito, Claudia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 93 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EDUCACIÓN, EDUCACIÓN PROPIA, RESISTENCIA, PAZ, COMUNIDAD, JUSTICIA, VERDAD, UNIVERSIDAD.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado se propone mostrar la construcción de proyectos de educación propia en la cuenca de río Curvaradó en el Bajo Atrato chocoano y como estos contribuyen a la consolidación de una cultura de paz en los territorios. Para ello el trabajo cuenta con dos momentos, en un primer momento se da desarrollo al contexto histórico de las comunidades negras dentro del territorio, así como los procesos de desplazamiento y violencia que vivieron en la década de los noventa, posteriormente cuenta sobre sus procesos de retorno al territorio y la construcción de formas organizativas que les permitieran permanecer dentro del territorio, a saber: Zonas Humanitarias, Zonas de Biodiversidad y proyectos de educación propia. En un segundo momento se da desarrollo a la especificación de los proyectos educativos y de cómo estos han contribuido a los procesos organizativos dentro de los territorios, a su vez cuenta las experiencias de la consolidación de profesores comunitarios y la construcción de la primera universidad pensada para las comunidades.</p>

3. Fuentes
<p>Abello, S., & Martínez, V. (2013). <i>Tejiendo procesos educativos comunitarios con los hilos de la resistencia popular en la Zona Humanitaria Las Camelias es Tesoro - Cuenca del río Curvaradó Bajo Atrato chocoano</i>. Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Camacho, C. (2014). Diario de campo.</p> <p>Camacho, C. (2018). <i>Entrevista a profe comunitario</i> [video]. Archivo personal. [Se puede consultar en: https://www.youtube.com/watch?v=zhfwDWkwL4o]</p>

- Cendales, L., & Mariño, G. (2004). *El diálogo en educación. Una reflexión y una propuesta desde la educación popular*. Consultado: febrero 15, 2016, en: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7643&opcion=documento>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. [CNMH] (2013). Una guerra prolongada y degradada. Dimensiones y modalidades de violencia. En: *Basta Ya* (pp. 30–109). Bogotá.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. [CIDH] (2013). *Caso de las Comunidades afrodescendientes desplazadas de la Cuenca del Río Cacarica (Operación Génesis) vs. Colombia*.
- Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. [CIJP] (2005). *La Tramoya. Derechos Humanos y Palma Aceitera Curvaradó y Jiguamiandó*. Bogotá.
- _____. (2009). Derivando Memoria.
- _____. (2009a). *Bajo la palma* [documental]. Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=J30BtZuqo44>
- _____. (2013). *Educación en medio de la guerra de la población infantil y juvenil de las comunidades de autodeterminación, vida y dignidad del Cacarica*. Bogotá.
- _____. (2014). Declaración final del encuentro.
- _____. (2017). *Proyecto Educativo Comunitario Bajo Atrato*. Bogotá. 89
- _____. (2018). *Universidad de Paz. Propuesta para su implementación en territorios afectados por el conflicto armado*. Bogotá.
- _____. (2018a). *Universidad de Paz - UPAZ*. [Power Point]. Bogotá.
- _____. (2018b). *UniPaz Educación propia en Cacarica Choco*. [Video]. [Se puede consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=KyTkddXZYBM&feature=youtu.be>]
- Comisión Intereclesial de Justicia y Paz & Corte Interamericana de Derechos Humanos. [CIJP & CIDH] (2003). *Caso de las Comunidades de Jiguamiandó y del Curbaradó*. Bogotá.
- Comisión Colombiana de Juristas y Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. [CCJ & CIJP]. (n.d.). *Zonas Humanitarias y Zonas de Biodiversidad: Espacios de dignidad para la población desplazada en Colombia*. Bogotá. Sin publicar.
- Coordinación de la Licenciatura en Filosofía UPN. (n.d.). *Perfil del egresado de la Licenciatura en Filosofía UPN*. Consultado en diciembre 29, 2017, en: <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=434&idh=439&idn=8384>
- De la Torre, L. (1987). *Historia de la Asociación Campesina Integral del Atrato – ACIA*.
- Fals Borda, O. (2009). “Cómo investigar la realidad para transformarla”. En *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del hombre.
- _____. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- _____. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Uruguay: Siglo XXI.
- García, M.; Espinosa, J.; Jiménez, J.; Parra, J. (2013). *Separados y Desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, De justicia. 90
- Guevara, A. (2010). *Procesos de Resistencia Civil en Colombia como respuesta al conflicto*

armado interno y construcciones de paz. Un estado del arte 2000 a 2010. Universidad Nacional de Colombia.

Jaramillo, J. (2006). “Reseña: Anne Marie Losonczy. La trama interétnica. Ritual, sociedad y figuras de intercambio entre los grupos negros y emberá del Chocó”. *Tabula Rasa*, 4, 355–363.

Jiménez, O. (2002). “El Chocó: Libertad y poblamiento 1750-1850”. En C. Mosquera, M. Pardo, & O. Hoffman (Eds.), *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias Sociales e identitarias* (pp. 121–142). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Unibiblos.

Orejuela, Niver. (2018). *Entrevista* [grabación telefónica].

Machado, M. (n.d.). *Un rastro del África Central en el Pacífico colombiano: tallas sagradas entre los indígenas Chocó y su legado africano (Congo y Angola)*. 531–556. Consultado en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1237/22/20CAPI19.pdf>

Marín, A., & Ángel, A. (2015). *Cañaña* [video]. Trabajo de grado. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional.

McFarlane, A. (1991). “Cimarrones y Palenques en Colombia: Siglo XVIII”. *Historia y Espacio*, 14, 53–78.

Ministerio de Educación. (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá.

Naranjo, I. (2004). “Reseña: Orián Jimenez. El Chocó un paraíso del demonio. Universidad de Antioquia”. *Historia y Sociedad*, 192–194.

Ramírez, R. (2001). “Reseña: Orlando Fals-Borda. Acción y espacio: Autonomías en la nueva República”. *Territorios*, 5, 160–162.

Restrepo, E. (1999). *Poblaciones Negras en Colombia (Compilación bibliográfica)* (No. 43). Cali. Consultado: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/cidse-univalle/20121129010018/Documento43.pdf> 91

Salazar, M. (2011). “Horizontes de la resistencia civil en Colombia”. En *Memorias Encuentro Internacional. La resistencia civil: estrategias de acción y protección en los contextos de guerra y globalización* (pp. 31–44). Bogotá: Difundir LTDA.

Sharp, W. (1975). “The Profitability of Slavery in the Colombian Chocó, 1680-1810”. *The Hispanic American Historical Review*, 55(3), 468–495.

VVAA. (2014, Mayo). Editorial. Periodica Velo ve’.

Zea, L. (1976). *El pensamiento latinoamericano*. Barcelona: Ariel.

Leyes y decretos

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá. D.C. Disponible en: <http://www.constitucioncolombia.com>

Naciones Unidas. *La Carta de Argel. Declaración Universal de los Derechos de los pueblos* (1976). Argel. Disponible en: <http://permanentpeopletribunal.org/wp-content/uploads/2016/06/CARTA-DE-ARGEL-ES.pdf>

Congreso de la República – Colombia. Ley 70 de 1993 expedida el 27 de agosto. “Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política”. Disponible en: <https://legislacion.vlex.com.co/vid/ley-70-1993-desarrolla-665214949>

Congreso de la República – Colombia. Ley 115 de 1994 expedida el 8 de febrero. “Por la cual se expide la ley general de educación”. Disponible en: <http://www.bogotajuridica.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

Presidencia de la República. Decreto 3011 expedido el 19 de diciembre de 1997. “Por el cual se

establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones”. Disponible en: <https://docplayer.es/14879166-Decreto-3011-de-diciembre-19-de-1997.html>

4. Contenidos

I. La educación como mecanismo de resistencia frente a la guerra.

El objetivo de este capítulo es poder evidenciar los procesos que han venido adelantando las comunidades del Bajo Atrato a lo largo de su existencia y como están configuraron comunidades de paz en medio de la guerra que permitieron la autodeterminación, la defensa por el territorio, la cultura y la exigencia de la no repetición.

a. Aproximación histórica

En un primer momento se mostrará el contexto histórico de las comunidades negras que habitan la cuenca del río Curvaradó. Su llegada al territorio colombiano, así como los procesos de manumisión que lograron consolidarlos como comunidades libres dentro del territorio colombiano. En un segundo momento se describe los procesos de resistencia que dichas comunidades han tenido que adelantar desde que las dinámicas económicas del país los obligan a desplazarse de su territorio, dentro de dichos procesos se cuenta la creación de Zonas Humanitarias, Zonas de biodiversidad y proyectos de educación propia.

b. La educación propia

En este apartado se evidenciará los procesos de educación propia que han adelantado las comunidades del Bajo Atrato y como dichos procesos han configurado la consolidación de una cultura de paz. A su vez se cuenta la creación del colegio

c. Despojo territorial - Masacre de Brisas

En este apartado se da cuenta de las dinámicas económicas, políticas, sociales y bélicas por las que atravesaba la región que llevaron al desplazamiento de las comunidades del Curvaradó debido a la incursión militar y paramilitar en el territorio con fines de proyectos mega empresariales.

d. Resistiendo en medio de la guerra- mecanismos de defensa por la vida

Por último, el capítulo muestra los diferentes mecanismos que las comunidades crearon para la defensa de la vida y el territorio, como lo son la creación de Zonas Humanitarias y la posterior creación de las Zonas de <biodiversidad. Estas son espacios específicos creados para la protección de la vida en el territorio, donde se reafirman los derechos como población civil en medio de un conflicto.

II. La filosofía como herramienta para la construcción de un saber propio.

El objetivo de este capítulo es poder evidenciar la importancia de las voces que emergen de los diferentes territorios de nuestro país y la importancia que estos deberían tener en la consolidación o construcción de una identidad cultural o científica del país.

a. Formación de educadoras y educadores comunitarios

En este apartado se evidencia uno de los resultados más importantes que ha tenido la educación propia y es la consolidación de un equipo de educadores comunitarios. Estos

fueron jóvenes egresados del colegio y posteriormente acceden a la educación superior para volver como educadores comunitarios a cada una de sus comunidades, como se menciona anteriormente es uno de los logros más representativos de los procesos educativos, pues esto implicaría que a corto tiempo los proyectos educativos serán consolidados verdaderamente como educación propia sin la intervención de terceros en dichos procesos.

a. La universidad y la construcción de una educación propia

Dentro de los proyectos de educación propia de las comunidades se encuentra el de suplir la necesidad a la educación superior, pues el estado colombiano no se ha suplido dicha necesidad pues las pocas universidades públicas con las que cuenta el país no tienen en cuenta las dificultades que la mayor parte del país tiene para acceder a las mismas, en cuestiones de tiempo, dinero y cercanía, por ende las comunidades como parte del proyecto de vida y comunitario se proponen a la creación de una universidad de y para el territorio, teniendo presencia física dentro de las comunidades, es así como se consolida el primer módulo de la universidad de paz.

c. La importancia de un pensamiento propio

En este apartado de muestra como la educación propia consolidada por estas comunidades no es solo una apuesta pedagógica en contra de la guerra, sino que a su vez es una postura ética – política que contribuye a la búsqueda de la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición, imponiéndose al olvido de sus gentes y de su territorio. Es por ello por lo que considero que nuestro papel como educadores, desde nuestro saber, es la de contribuir a la construcción de estos espacios para fortalecer los procesos educativos que se lleven a cabo a lo largo y ancho de nuestro territorio.

5. Metodología

La metodología de la presente investigación es la investigación – acción – participación, teniendo momentos de entradas a terreno donde se establece un vínculo no solo de trabajo sino de sentires sobre las comunidades y los pueblos que allí habitan para posteriormente hacer oír las voces de aquellos que se encuentran luchando desde otras formas y latitudes por la construcción de un país en paz con justicia socio ambiental. Esta investigación cuenta con métodos de recolección de información como la entrevista, la historia de vida, los círculos de la palabra y los diarios de campo de las entradas establecidas

6. Conclusiones

Los intereses económicos desataron una violencia de carácter bélico y, peor aún, configuraron toda una cultura de guerra que conlleva a la discriminación, repudio y aniquilamiento de la vida y la cultura de todos aquellos pueblos que se interponen al sistema económico. Todo esto genera una ruptura y desarraigo en el tejido social y las relaciones tradicionales que tenían los pobladores ancestrales con el territorio. De ahí que fueran necesarias y urgentes acciones realizadas para la defensa de su vida y de su territorio.

Dicha defensa por la vida y el territorio se condensa en mecanismos que posibilitaron la vida y la defensa del territorio desde el territorio mismo –las zonas humanitarias o las zonas de biodiversidad– como base de un proyecto político, cultural y pedagógico para la reconstrucción de la ruptura social que dejó la guerra. Esta reconstrucción está basada en la esperanza, la dignidad y

la memoria de los pueblos que ancestralmente construyeron su coexistir con el territorio chocoano. Las zonas humanitarias, que con los años se han ido transformando y transfigurando en eco-aldeas de paz, fueron y son espacios de vida en las que se construyen sueños y se transforman realidades. Estos espacios son mecanismos que se convierten en una acción real y material de resistencia frente a la guerra, y reafirman los principios de autodeterminación política, ética y cultural en contra de la cultura de guerra.

De dichos mecanismos de organización y defensa colectiva y comunitaria ante la guerra emergen ciertos saberes propios que se potencian a través de los proyectos educativos comunitarios. Estos proyectos cobran un papel fundamental en la construcción comunitaria de un quehacer social, político, cultural y educativo, ya que están arraigados en la construcción de mundos posibles que potencian el sentido de humanidad, solidaridad, resistencia y movilización social de las comunidades de paz dentro del contexto violento.

Dentro de estas luchas, los proyectos educativos cobran una supremacía sobre los procesos organizativos, pues a través de la educación se posibilitan y proyectan los procesos de resistencias civil de las comunidades chocoanas, ya que se promueve el liderazgo juvenil con un enfoque intergeneracional. Es desde la educación propia que se puede gestar una reivindicación histórica de los pueblos, con miras a la transformación social cimentada en la verdad y la justicia socio ambiental. Desde mi perspectiva personal, siento que a través de este proyecto también cumplo un papel político y ético porque es a través de la educación que le hacemos frente a la guerra.

Para finalizar, solo me resta expresar mi más profundo agradecimiento a las comunidades porque me acogieron y me enseñaron. Gracias a ellos, estoy convencida de la necesidad de trabajar por un país diferente construido desde mecanismos de exigencia de verdad, memoria, dignidad y defensa de lo propio. Entendí la importancia de reafirmar una soberanía popular de las comunidades que se fundamente en los sueños, las esperanzas y el esclarecimiento de las violaciones a los derechos humanos de las que han sido víctimas constantes. Solo me resta por decir que esta práctica no solo transformó mi profesión, sino mi vida entera; y me permitió vislumbrar y construir un quehacer docente desde el corazón y la razón de estos pueblos que se resisten a la violación del derecho humano.

Elaborado por:	Camacho Sanabria, Sonia Carolina
Revisado por:	Benito, Claudia

Fecha de elaboración del Resumen:	30	11	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción	11
1. La educación como mecanismo de resistencia frente a la guerra	16
<i>Consideraciones previas</i>	16
Aproximación histórica al contexto chocoano	16
<i>La educación propia</i>	25
<i>Despojo territorial - Masacre Brisas de la virgen, 1996</i>	27
<i>Resistiendo en medio de la guerra – mecanismos de defensa por la vida.</i>	33
<i>Creación del colegio Educando en resistencia</i>	37
<i>El reconocimiento de saberes vistos desde la experiencia</i>	51
1.1.1. Encuentro artístico popular y cultural de jóvenes construyendo paz en los territorios	53
<i>Ejes del proyecto educativo comunitario</i>	59
1.1.2. Educación formal	62
1.1.3. Alfabetización de adultas y adultos	66
1.1.4. Fortalecimiento organizativo	69
2. La filosofía como herramienta para la construcción de un saber propio	74
2.1 <i>Consideraciones previas</i>	74
2.2 <i>Formación de educadoras y educadores comunitarios</i>	74
2.3. <i>La universidad y la construcción de una educación propia</i>	77
2.4. <i>Universidad para la paz, el sueño materializado</i>	82

<i>2.5. La importancia de un pensamiento propio</i>	88
Conclusiones	92
Bibliografía	95

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1: Zona Humanitaria las Camelias es Tesoro	36
Ilustración 2: Preparación de recetas tradicionales	49
Ilustración 3: Colegio Construyendo Futuro desde la Resistencia	50
Ilustración 4: Encuentro de jóvenes 2014	55
Ilustración 5: Demostraciones artísticas en el cierre del Encuentro de jóvenes 2014	57
Ilustración 6: Yo, cosechando arroz	62
Ilustración 7: Periódico Velo ve'	65
Ilustración 8: Enseñando a mujeres	68
Ilustración 9: Casa de la memoria	69
Ilustración 10: Construyendo futuro desde la resistencia	73
Ilustración 11: Jóvenes resistentes en la escuela	76
Ilustración 12: José Francisco Álvarez dictando clase	80
Ilustración 13: En medio de la clase	81
Ilustración 14: John Jader dictando clase	81
Ilustración 15: Universidad de Paz	84

Introducción

El presente proyecto recoge la práctica pedagógica comunitaria que llevé a cabo en la *Zona Humanitaria Las Camelias es tesoro*, ubicada en la región del bajo Atrato Chocoano. Dicha práctica estuvo enmarcada en un contexto particular dado que esta zona aún vive los rezagos de la guerra; además tuve que guiar mi quehacer docente, desde mi posición particular de mujer y de maestra en formación, hacia la construcción de procesos de educación propios alejados de la educación formal e institucionalizada. Esta práctica pedagógica tuvo un enfoque cualitativo visto y sustentado sobre la IAP (Investigación – Acción – Participación), en la que se propone como pilar fundamental la producción de un conocimiento específico, en este caso, se busca que la filosofía tenga una acción comprometida en la transformación de la sociedad, rompiendo con el binomio clásico de relación sujeto – objeto y presentando la investigación en un constante vínculo entre las partes, permitiendo así la construcción de un saber propio de las comunidades. El fin mismo de dicha práctica fue el conocer y reconocer los procesos adelantados por comunidades de nuestro país con una realidad y construcción social diferentes a la mía; desde mi privilegiada posición, buscaba contribuir al fortalecimiento de los procesos organizativos y pedagógicos que las comunidades adelantan dentro de los territorios, así como fortalecer las dinámicas de resistencia que estos grupos han construido para contrarrestar la cosificación de la que han sido víctimas históricamente.

Una vez inmersa en la práctica comunitaria, pude rastrear los principales fundamentos de las luchas adelantadas por las comunidades del bajo Atrato chocoano, a saber: la defensa del territorio dentro del territorio, la verdad, la justicia y la vida digna como un proyecto de vida y comunitario,

político, cultural y pedagógico. Esto me permitió configurar una suerte de posición ética ante la docencia que cambiaría por completo mi visión tanto de la pedagogía como de la filosofía.

El diálogo de saberes que se configuraba en las personas de la comunidad me hizo replantear lo que teóricamente había construido durante mi aprendizaje universitario. En un esfuerzo inútil por articular el saber que sistemáticamente había construido en años de institucionalidad con los saberes construidos a través de la experiencia del dolor desde la guerra de los excluidos, finalmente entendí que se trataba de saberes casi inconmensurables y, por tanto, desvinculables. Pues bien, el conocimiento que se aprende en la comunidad nace de los saberes que emergen de las construcciones sociales que históricamente se han tejido en los territorios, no pueden imponerse, sino que se debe ofrecer en el diálogo o la comprensión del contexto. En este caso, pienso que la filosofía occidental pierde la primacía sobre el pensamiento humano cuando entra en relación con escenarios donde las preguntas filosóficas de occidente no pueden anidar en la realidad de las comunidades que están por fuera de lo que consideramos como parámetros para la construcción del pensamiento. Esta experiencia no solo enriqueció mi formación como docente, además transformó mi pensar y mi sentir sobre lo que significa ser un licenciado en filosofía en Colombia. Adquirí una visión sobre el papel y la responsabilidad social que tenemos frente a la construcción de un país más justo y con una primacía y riqueza intelectual por fortalecer y hacer salir a la luz; creo que como licenciados en filosofía tenemos un papel ético y político en la construcción de una sociedad que no responda al ultraje, el asesinato y la esclavitud de sus pueblos, y que atienda a los saberes y conocimientos propios que se sustentan en la identidad cultural de las distintas comunidades que integran nuestra nación.

En mi caso particular, este acompañamiento pedagógico en la comunidad del bajo Atrato se convirtió en una experiencia vital que transformó mi sentir y vivir sobre la profesión docente, llevándome a la conclusión de que el filósofo como pensador en América Latina tiene una función social en la reconstrucción de la memoria y en la apertura a esos conocimientos–otros que emergen desde los grupos de base. Por eso considero que es de vital importancia que las voces de aquellos que han sido silenciados por siglos tengan algún punto de fuga. Por medio de este proyecto intento recompensar lo que, a mi parecer, es una lucha digna de toda admiración, respeto y amor. Además, a través de este texto, quisiera también agradecer a las comunidades que no solo me abrieron las puertas de sus hogares y sus procesos organizativos, sino que me permitieron edificarme como una profesional y como un ser humano más consciente de la realidad que nos atañe y con la conciencia puesta en contribuir a la construcción de un país con justicia socioambiental desde la praxis filosófica.

De este modo, considero que es importante que desde la Licenciatura en filosofía se impulsen y se dé continuidad y garantías a los procesos educativos comunitarios, reconociendo la importancia de la educación no formal en el ámbito rural. Es importante reconocer que dichos escenarios ubican un referente pedagógico para la consolidación de una propuesta de país con una perspectiva popular, donde todas las voces puedan emerger y donde se configure el papel histórico de las universidades públicas del país, de estar al servicio de la realidad sociopolítica para la construcción justa de la sociedad colombiana.

Dicha experiencia vital es recogida en este documento donde se intenta mostrar la importancia y urgencia de la escucha de las voces de los y las resistentes de todo el país, en mi caso particular, de aquellas voces que se configuraron en las comunidades de bajo Atrato chocoano. Debido a la

extensión requerida para la entrega de este trabajo, toda la documentación histórica que da cuenta de la conformación de comunidades del bajo Atrato chocoano se encuentra como un anexo, al que es preciso que el lector se remita para poder comprender lo que en este documento se consigna.

Este documento está dividido en dos momentos o capítulos. En el primero se intentará evidenciar las bases históricas que repercutieron en la conformación de comunidades que habitan la zona humanitaria *Las Camelias* para reconocer las dinámicas socioculturales que permitan comprender la necesidad de una propuesta educativa propia, para poder establecer mediante el desarrollo histórico su relación con el territorio y cómo este configuró el *modus vivendi* de las comunidades afrodescendientes del Pacífico colombiano. A su vez, se expondrán las formas de organización social que le permitieron a las comunidades negras resistir en medio de la guerra y posteriormente poder retornar a sus territorios y conformar nuevos modelos de relación con dicho territorio que les permitan salvaguardar la vida y el territorio.

En el segundo capítulo se mostrará una recopilación de experiencias y relatos de vida sobre el proceso educativo, la vida en comunidad y los mecanismos de resistencia civil, con el fin de evidenciar la necesidad de una propuesta autónoma en educación. Esto se llevará a cabo en varios pasos. En un primer momento, se reconstruirá el proceso que las comunidades junto a la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz llevaron hasta la creación del colegio *Construyendo futuro desde la resistencia*, como una propuesta de educación propia y comunitaria. En un segundo momento se mostrarán los saberes que los jóvenes han construido desde su particular posición frente a la guerra y la resistencia que generan sobre ella. Finalmente se exponen los ejes que guían el proyecto educativo como mecanismo de reconstrucción de la memoria y garante de la no repetición.

Por último, el segundo capítulo también busca generar una hipótesis para la construcción de un pensamiento filosófico propio tomando como base la filosofía de la liberación. Esta sección estará dividida en tres partes, la primera de ellas responde a lo que en mi opinión es de vital importancia para el sustento y perpetuación de los procesos adelantados por las comunidades, sobre el proyecto pedagógico dentro y fuera del colegio, así como el liderazgo que es necesario para la consolidación de un verdadero proyecto educativo propio sin intervenciones de otras intencionalidades. Seguido a ello, en la segunda parte, se responde a la pregunta ¿por qué es importante la consolidación de una propuesta educativa propia que posibilite la defensa de la identidad y la cultura, así como la construcción de conocimientos propios de cada una de las comunidades que en el intervienen? Y, en la tercera parte, se busca mostrar la importancia que dicho pensamiento tiene para los procesos comunitarios de resistencia frente a la exclusión social, cultural e intelectual; permitiéndoles salir de la colonización del pensamiento en la que los centros de poder intentan mantenerlos sumergidos.

1. La educación como mecanismo de resistencia frente a la guerra

Consideraciones previas

El objetivo del capítulo será hacer una aproximación histórica de la comunidad negra de la cuenca del río Curvaradó, centrándose en las bases generales de los conflictos sufridos por la comunidad para llegar a la conformación de procesos de resistencia civil que dieron sustento a su consolidación como la comunidad conocida actualmente. Por esta razón, se obviarán varios sucesos o momentos históricos que, aunque contribuyeron a la conformación de la comunidad en cuestión, no hacen parte del estudio que atañe a este trabajo. Aunque el territorio sea compartido con diferentes grupos indígenas, el trabajo solo se centrará en las comunidades afro; pues integrar a las comunidades indígenas tendría que necesariamente contar con un campo de estudio enfocado en su historia, conformación y lucha, lo que daría como resultado una investigación bastante amplia.

Aproximación histórica al contexto chocoano

Ancestralmente la cuenca del río Atrato ha sido habitada por comunidades indígenas: Cunas, Emberas y Katíos. Estos fueron los responsables de la defensa del territorio al arribo de los españoles, pues es gracias a la resistencia de estas comunidades que durante el siglo XVII los españoles no se pudieron asentar en el territorio chocoano, convirtiendo al bajo Atrato en un territorio libre del dominio español, así como lo afirma Sharp: “As early as 1511, when the conquistador Vasco Nuñez de Balboa entered the area from the north, the Spanish knew that gold existed in the Chocó, but topography, climate, and hostile natives rebuffed attempts to enter this

potential el dorado”¹ (Sharp, 1975, pág. 469). Durante todo el siglo XVII se mantuvo una disputa por el territorio entre los indígenas y los españoles, aquello atrajo la presencia de otros actores para contribuir al detrimento del poderío español dentro del territorio, “la debilidad del dominio español en esta parte del territorio atrajo otras presencias: piratas y bucaneros franceses, holandeses e ingleses entraron por el río Atrato llevando contrabando y armas a los indígenas a cambio de carey, oro y manatíes.” (Cavida, 2002, pág. 22). Pero es la abundancia de los recursos auríferos lo que contribuyó con la insistencia española de tomar posesión de dicho espacio y conformando pequeños poblados como estrategia empiezan a invadir el medio y alto Atrato. Al sentirse ya invadidas y acorraladas por los invasores españoles, las comunidades indígenas optan por la fuga y logran escapar hacia los lugares más alejados de los pueblos nacientes y así los españoles logran concentrar su poder en el territorio más auríferamente rico del país. Hacia finales de siglo, la explotación de dicho mineral se volvió tan masiva que se necesitó la introducción de mano de obra barata. Como primera respuesta se contó con el ingreso a las minas de numerosos mulatos y criollos, pero fue ya entrado el siglo XVIII que dio paso a la entrada de la mano de obra de lugares como el Congo, Angola y Costa de Guinea. Con ello se comenzó a configurar lo que se denominaría como la *trata transatlántica*. (Mosquera , Pardo , & Hoffmann, 2002)

Estos fueron traídos al puerto de Cartagena y de allí fueron llevados a las minas auríferas del Chocó por medio de la vía natural que formaba el río Atrato desde el Caribe hasta el interior de la región. Allí fueron establecidos en cuadrillas (grupos de trabajo), las cuales generalmente eran

¹ Desde 1511, cuando el conquistador Vasco Núñez de Balboa llegó desde el norte al Chocó, los españoles sabían que existía oro en la región, pero la topografía, el clima y la hostilidad de los indígenas impidieron todo intento de penetrar el dorado potencial.

comandadas por fuerzas eclesiales o por capataces en su mayoría mulatos, ya que el clima y las condiciones geográficas no eran consideradas benéficas para los amos blancos, quienes generalmente vivían en las grandes ciudades de la nueva granada como Cali o Popayán. Dichas dinámicas contribuyeron a que el Chocó poco a poco se fuera convirtiendo en una región meramente negra e indígena: “In the year 1782, for example, when the central Choco contained a total of 17,898 inhabitants, only 359 were white. The remaining population included 7,088 slaves, 6,552 Indians” (Sharp, 1975, pág. 470).² El incremento en la población negra dentro del territorio se dio en respuesta a las necesidades económicas de la corona española, pues el oro se había convertido no solo en el sustento económico de la Nueva Granada, sino de toda la económica occidental. Es así como las concesiones para la adquisición de esclavos se convierten en un trámite sencillo que permitió la entrada masiva de la mano de obra negra al territorio, centrando sus actividades en la explotación del oro y todo lo que rodea al mismo, como el cultivo para el autoconsumo o la limpieza y escogencia de las mejores piezas. “Hence, by 1704, only sixteen years after the Spanish finally secured the Choco, over 600 slaves had been imported to the region. In 1724, two decades later, 2,000 slaves resided in the Choco, and the number steadily increased until 1782 when 7,088 slaves were recorded (Sharp, 1975, pág. 470).³ Este incremento en la población se debió a que la corona española, en su afán por la supremacía occidental, atenuó de tal modo las legislaciones

² “En el año de 1782, por ejemplo, cuando el centro del Chocó tenía una población total de 17.898 habitantes, había únicamente 359 blancos. El resto de la población incluía 7.088 esclavos, 6.552 indios”.

³ “En 1704, sólo dieciséis años después de que los españoles habían asegurado su dominio en el Chocó, se habían importado a la región más de 600 esclavos. Dos décadas más tarde, en 1724, había 2.000 esclavos y su número aumentó constantemente hasta 1782, años en el que se registraron 7.088 esclavos”.

sobre la compra y venta de esclavos que ésta se convirtió en una de las acciones más sencillas del comercio colonial.

Estas legislaciones sobre la compra de esclavos facilitaron la entrada de grandes cantidades de negros al territorio lo que consolidó que en esta época la mayoría de la población de la Nueva Granada era negra, indígena o mulatos libertos. Ello llevó a que los colonizadores temieran por su poderío ante sus esclavos, por lo que las dinámicas de los colonialistas no permitieron que se establecieran las raíces africanas en el territorio americano. Una de las formas de extinguirlas fue el papel fundamental que jugó la iglesia católica en la aniquilación de la cultura, (tanto negra como indígena), con los procesos de evangelización que llevaron a cabo no solo en el Chocó, sino a lo largo y ancho del territorio colombiano. Para ello, los colonizadores, junto a la iglesia, conformaban cuadrillas de diferentes dialectos y procedencias para que forzosamente tuvieran que aprender el español para comunicarse. Esta fue una de las principales razones por las que las diferentes etnias perdieron sus costumbres tanto lingüísticas, como políticas y culturales. Todo este proceso posibilitó la germinación de nuevas formas culturales, sociales, políticas y religiosas dentro del territorio colombiano, combinando tradiciones de varios lugares de África y las generadas en relación con el espacio que ahora habitaban. Las comunidades negras forjaron una expresión sociocultural en los territorios que fueron testigos del lucro y abuso que sufrieron sus antepasados en tierras americanas. Presentando de esta manera una nueva forma de sentir los mismo espacios o acciones que se tenían, pero con una nueva mirada sobre ellas. Es una nueva forma de re-sentir el mundo opuesta a aquella que los reducía a meros objetos. Construyendo así una nueva comunidad basada en los saberes africanos y las nuevas dinámicas formadas en América. De este modo, los negros encontraron la forma de vencer la subordinación política,

económica y social por medio de procesos como el cimarronismo y los palenques, los cuales contribuyeron a la formación de comunidades con un arraigo territorial y cultural:

A partir de las evidencias al respecto se puede explicar que el proceso de etnogénesis de lo negro, visto como construcción histórico-social, implica también una construcción social del territorio, en una experiencia colectiva que se inicia bajo la esclavización y se consolida en libertad, en interacción con el Estado y con otros grupos étnicos y sociales. Esta característica, al mantenerse como una constante en el tiempo, permite que dicha etnicidad pueda ser pensada en términos de una Nación cultural. (Almario, 2002, pág. 47).

Dicha nación no sólo era conformada por lo negros, pues se comienza a generar un mestizaje tri-étnico, bien sea como estrategia política o por las mismas relaciones que se generaban dentro de los territorios. Los negros empiezan a generar un mestizaje con los amos blancos y los indígenas, lo que dio paso a la aparición de mulatos, zambos y pardos. Los cuales poco a poco irían creciendo en número y años más tarde serían los encargados de conformar los denominados ejércitos independentistas que contribuirían a una abolición legislativa de un proceso que los negros llevaban simultáneamente por medio del uso de la fuerza.

Entrado el siglo XIX, los negros construyen un tejido social para la defensa y consolidación de sus derechos, generando diversas acciones tanto armadas como pacíficas que concluyeron en mayores libertades para los emergentes manumisos (términos empleado para referirse a las personas que emprenden un proceso de libertad), pero dichas acciones no fueron un avance significativo en las reivindicaciones de las comunidades negras.

Mosquera (2002, pág. 103) afirma que existieron varias formas de alcanzar la libertad por parte de los negros. Por la vía pacífica, en primera instancia, ellos intentaron escapar de sus amos o de sus lugares de trabajo. Esta acción podía concretarse bien sea individualmente o en pequeños

grupos que generalmente y usualmente era realizada en las noches, escapando a los denominados palenques. Los palenques eran los lugares geográficos donde se establecieron los negros libres. En segunda instancia, toda la cuadrilla de negros trabajaba de forma más lenta, generando pérdidas para los amos. Esta acción generalmente se realizaba para exigir mejores condiciones dentro de las cuadrillas, como más o mejor alimentación, menos horas de trabajo o menos castigos impartidos a los esclavos más débiles. En tercera instancia, se encontraba la compra de la libertad por parte de los esclavos, quienes adquirirían oro en las minas durante su tiempo libre. Esta instancia no era realmente un acto de filantropía por parte de los colonos, sino más bien constituye una estrategia para deshacerse de la mano de obra vieja, cansada o enferma para poder recuperar algo de la inversión.

Por la vía armada se registraron acciones como la insurrección de las cuadrillas frente al capataz, teniendo como resultado el asesinato de las fuerzas coloniales en las minas, cultivos o casas de servidumbre, aunque también se encuentran registros de que los negros realizaron actos de brujería frente a sus amos para causarles la muerte o un mal tan grave que les obligara a otorgarles la libertad. “Estas acciones se caracterizaron por recurrir a estrategias no legitimadas por la sociedad dominante, en las que se acude a la fuerza: una especie de guerra de guerrillas en algunos casos, o la utilización maléfica del conocimiento ancestral para combatir a los amos” (Mosquera, 2002, pág. 104). Fue así como se empezó a configurar lo que según la historia constituyó la mayor hazaña de los negros: la creación de los cimarrones. Ello contribuyó no sólo a alcanzar la libertad sino a la construcción de los negros como una comunidad étnica o, como se refiere Almario, a una *nación cultural*:

Constituyó la primera hazaña de los(as) esclavizados(as) para escapar a la institución; esta estrategia fue muy frecuente entre los(as) recién llegados(as) y, a menudo, estaba acompañada

del uso de las armas. La fuga hacia lugares casi inaccesibles dio como resultado la construcción de poblados-fortaleza denominados palenques. Sin embargo, no toda fuga terminaba en la edificación de un palenque. Algunas fugas masivas con posterior dispersión constituían cimarrones errantes, quizás como mecanismo de defensa para evitar delaciones en caso de captura. (Mosquera, 2002, pág. 106).

Gracias a la creación de los procesos de cimarronismo y palenques los negros pudieron crear procesos de automanumisión, instaurando sus nuevos espacios de vida en los lugares más alejados del dominio político de las clases dirigentes. Es así como los negros empiezan a establecerse en el Pacífico colombiano, ocupando tierras baldías y creando modos de vida basados en el autoconsumo y poblando las riveras de los ríos Atrato y Baudó que albergaron en su seno los automanumisos y exesclavos afro.

Según Almarino, existieron tres acciones políticas que contribuyeron a la manumisión de los negros. La primera de ellas fue aquella que permitió el asentamiento de los negros en el pacífico gracias a la configuración de la economía centro-periférica que manejaba la colonia, permitiendo que los lugares más alejados carecieran de control y vigilancia por parte de los españoles. La segunda acción fueron las guerras independentistas libradas en su mayoría por libertos y mestizos, las cuales permitieron el cambio social establecido, además contribuyeron con las luchas armadas que los negros estaban librando en contra de los colonos. La tercera acción fue el afán de los criollos por complacer a la mayor parte del país, y siendo los negros la cantidad poblacional más relevante, hicieron que la abolición de la esclavitud se volviera un acto amparado por la legislación de la naciente república.

El asentamiento de las comunidades libres junto a los ríos permitió que éstas forjaran una sociedad basada en la etnicidad y los saberes de sus gentes, razón que no los convirtió en parte

fundamental del proyecto modernizador que llegaba a América con la República. La abolición de la esclavitud se dio en términos legislativos, pero la subordinación de sus pueblos continúa hasta el día de hoy. Aunque eran reconocidos legalmente, no formaban parte de la construcción política, social y cultural de la naciente República. Ya que las tierras que habitaban se ven sometidas al total abandono por parte del Estado colombiano, teniendo como resultado poca o nula infraestructura, mal servicio de salud y de educación y servicios públicos precarios; además tenían los más altos índices de mortalidad, pobreza, hambruna y analfabetismo del país. Gracias al abandono educativo, artístico y político por parte del Estado, las comunidades negras tuvieron que cultivar manifestaciones culturales propias de su sentir con el territorio, creando así una cultura de múltiples expresiones derivada de su relación ancestral con el territorio áfrico-americano.

Es entrado el siglo XX cuando los intereses económicos del país volcaron la mirada de grandes empresarios al Pacífico colombiano, pues estas tierras respondían a las nuevas imposiciones del mercado internacional: concesiones forestales, agroindustria, oro, agua y mega proyectos de monocultivo como la palma africana. Como lo afirma Rosero: “El territorio del Pacífico es el último de los casos en que unas tierras de negros, o ‘antesala del infierno’, son colocadas -por su ubicación estratégica, los recursos naturales y la biodiversidad- en el centro del interés nacional e intencional” (Rosero, 2006, pág. 548). Durante la conformación de Colombia como Estado, la minería poco a poco fue convirtiéndose en un acto que frenaba al país económicamente y no permitía el progreso del mismo, por lo que a comienzos de siglo se empieza a consolidar como plan nacional el desarrollo de la agricultura como fuente primaria de la economía del país, pues esta es la que permitiría el tan anhelado progreso que proponía el gobierno. Es así como a mediados de siglo las dinámicas económicas del país impulsan los denominados mega proyectos agroindustriales dentro del territorio y estos pasan a ser la razón

vitalicia de la economía colombiana. Lugares como el Pacífico, que habían sido olvidados durante siglos, toman un nuevo matiz que le otorga a sus tierras fértiles los intereses de inversionistas extranjeros.

Cuando se expiden las normas de reforma agraria y otras reglamentaciones territoriales a mediados de siglo XX, el Pacífico entero es declarado territorio baldío y se desconoce la posesión territorial de sus habitantes, ignorándose así la gesta de cuatro siglos que permitió a los afrodescendientes asentarse en uno de los territorios biológicamente más ricos del planeta, donde desarrollaron una cultura de gran diversidad y unas formas productivas sostenibles. (Mosquera , Pardo , & Hoffmann, 2002 , pág. 34)

El proceso de globalización revaloriza territorios que desde la naciente República habían sido considerados como inoficiosos, y la economía internacional fija la mirada a lugares como el Pacífico colombiano, donde las denominadas tierras baldías cumplen con las condiciones para los proyectos agroindustriales. De esta manera es como el Estado colombiano vuelve la mirada sobre las comunidades negras y junto a ellas hacen presencia en el territorio aparatos militares y paramilitares que intentan sustentar el salvaguardo del capital:

En el Pacífico, las arduas condiciones climáticas desestimularon el desarrollo de asentamientos coloniales de importancia. La población subordinada de esclavizados, indígenas y un creciente número de automanumisos creció y se expandió en un proceso desapercibido para el régimen en unos territorios de frontera sin mayor presencia de las clases dominantes, excepto cuando el auge mercantil de algún recurso selvático hace surgir las pasajeras economías de enclave que depredaban la mano de obra local y los recursos naturales sin legar ninguna infraestructura duradera. (Mosquera , Pardo , & Hoffmann, 2002 , pág. 34)

Finalmente, se puede afirmar que los problemas que aquejaron y siguen aquejando al Chocó siempre se han derivado de la riqueza biogeográfica de sus tierras. Es por ello por lo que la problemática histórica de las comunidades negras se puede condensar en el debate de la lucha por el reconocimiento de sus características étnicas, políticas económicas y educativas, así como las constantes luchas contra los sistemas económicos imperantes, ya sea la colonia o lucha contra las multinacionales por la defensa del territorio, la vida y la autodeterminación:

Verde, negro, pobre y biodiverso, el litoral Pacífico se asoma ante nuestros ojos como una tierra promisoriosa y extraña. Pero lo que algunos olvidan es que el Pacífico se ha ido construyendo con dolores como la esclavitud de la gente negra y las vejaciones contra las sociedades indígenas. (Jiménez, 2002, pág.121)

La educación propia

Las realidades que se configuraron en el bajo Atrato, los sujetos, sus saberes y sus necesidades educativas marcaron la ruta metodológica desde la cual se gesta la práctica de investigación–acción aplicada en este trabajo de sistematización de experiencia. De este modo se dividirá esta parte del trabajo investigativo en las diferentes etapas del proceso. La primera etapa se da dentro del quehacer universitario, mediante reuniones⁴ que poco a poco se fueron convirtiendo en

⁴ Las reuniones se desarrollaban en las universidades: Pedagógica, Nacional y Distrital. Estas eran llevadas a cabo por profesores de dichas universidades que nos brindaban su tiempo para la realización de las mismas. Después, estas reuniones se dedicaron a la construcción de las diferentes mallas y eran llevadas a cabo en la biblioteca Luis Ángel Arango. De estas no existe ningún tipo de memorias teóricas, más que lo consagrado en los informes.

espacios de formación donde se empieza a indagar teóricamente acerca del contexto y la historia de las comunidades que allí habitan. Desde la indagación teórica en Bogotá se sabía que la presencia de los practicantes en terreno estaría enmarcada en un contexto de guerra donde se asumía un papel de responsabilidad y autonomía sobre la vida misma, pues las condiciones de seguridad no podían ser garantizadas por ninguno de los actores que intervenían en el proceso.

La segunda fase de la investigación-acción se da con las entradas a terreno. La primera de ellas tuvo lugar entre mayo y noviembre de 2014 y posteriormente se dieron constantes entradas de corto tiempo hasta el año 2017, para finalmente hacer parte del equipo acompañante de las comunidades del Bajo Atrato hasta la fecha. En dichas entradas se puede entrever que el escenario es cambiante y que cada ocasión genera un nuevo reto, unas nuevas exigencias y por tanto se requieren nuevas estrategias pedagógicas y metodológicas. Esta investigación-participante se dio en todos los escenarios comunitarios, tanto en los que tenían alguna relación pedagógica, como en los que se desarrollan en las cotidianidades de la comunidad, creando criterios de inmersión en las lógicas comunitarias que configuraron criterios pedagógicos cimentados en lo vivencial. Esto permite que la investigación no se dé bajo la lógica de sujeto-objeto, sino en el proceso dialógico entre sujetos socio históricos que convergen en la consolidación de un proyecto educativo comunitario en el que se asumen roles diferentes.

El tercer momento de esta investigación se da en la búsqueda y recopilación de los documentos en los que se basó o registró la construcción del proyecto pedagógico. Lo que contribuyó al diálogo entre la experiencia misma y los sentires de varios voluntarios en la construcción y visibilización de la comunidad. Esto fue fundamental para poder sustentar y

consolidar la escritura del presente capítulo, entrando en la discusión aspectos políticos, éticos y pedagógicos de la experiencia misma.

Despojo territorial - Masacre Brisas de la virgen, 1996

Verde, negro, pobre y biodiverso, el litoral Pacífico se asoma ante nuestros ojos como una tierra promisoría y extraña. Pero lo que algunos olvidan es que el Pacífico se ha ido construyendo con dolores como la esclavitud de la gente negra y las vejaciones contra las sociedades indígenas. (Jiménez, 2002, pág.121)

Para poder entender la realidad sociocultural de la comunidad en la que realicé mi práctica, es indispensable pensar primero en su proceso histórico y en sus luchas sociales. No podemos entender el presente sin entender el pasado. Creo relevante situar el inicio de su historia a mediados del siglo XX porque es desde aquí que parten sus memorias de la guerra y la violencia...

A mitad del siglo XX se empieza a generar en el país una crisis tanto económica como en materia de seguridad, pues los grupos insurgentes están tomando posición a lo largo y ancho del territorio. Es por ello por lo que, a finales de los años cincuenta, el presidente de turno, Alberto Lleras Camargo, pide asesoría al gobierno norteamericano para poder derrotar a los grupos al margen de la ley que operan en el país. Dicha ayuda por parte de Estados Unidos concluyó que:

Frente a este diagnóstico, el informe sugirió una estrategia dual. En primer lugar, reducir la violencia bandolera por medio de una fuerza móvil contrainsurgente. [...] En segundo lugar, emprender reformas sociales, políticas y económicas para enfrentar los riesgos de una violencia de carácter subversivo. (CNMH, 2013, pág. 119)

Este plan fue denominado como *la alianza para el progreso*, el cual buscaba hacer mejoras en el país de carácter social, político y militar en el marco de la denominada Guerra Fría. Dichas alianzas entre los dos gobiernos se perpetuaron en el tiempo y se intensificaron a tal punto que Estados Unidos empieza a intervenir en los conflictos armados de los países centro y sur americanos. En el marco de las reformas propuestas por Estados Unidos para el mejoramiento del país en el aspecto económico y en el orden público, se encontraban aquellas que respondían a un cambio estructural en la crisis agraria que aquejaba el país para esta época, fue así como la crisis agraria de aquel entonces, al igual que hoy, quedaba evidenciada en la extrema desigualdad de la distribución de la tierra y en la aguda pobreza de la población rural. En este contexto, el Plan Nacional de Rehabilitación y la Ley de Reforma Agraria, formulados por el Gobierno de Lleras Camargo e impulsados especialmente por Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), fueron concebidos como estrategias para impulsar el desarrollo industrial, modernizar el sector rural, mejorar las condiciones de vida de la población rural y fortalecer la democracia. Entendiendo un proyecto modernizador como: “El costo de esta modernización refleja fue reimponer a los pueblos latinoamericanos el viejo estatuto de proletario externo de economías céntricas” (Zea , 1976, pág. 496). Junto con estos propósitos, dichas políticas también pretendían “impedir el estallido revolucionario en los países latinoamericanos” (CNMH, 2013, pág. 119).

Bajo el amparo de dichas reformas y luego de varios años de lucha legislativa, el gobierno nacional saca a la luz una ley que dictaminaría no sólo el proceder de los territorios baldíos del Pacífico sino el reconocimiento de las comunidades que allí habitan. Fue en 1993 que las comunidades negras del Pacífico colombiano empezaron a visibilizar lo que desde ese momento sería la legislación que debía reconocerlos y ampararlos como comunidad frente al Estado

colombiano. Este es el caso de la denominada ley 70 de 1993 que fue establecida para el reconocimiento de las comunidades negras dentro del territorio, así como la propiedad de las tierras que dichas comunidades ocupan, su identidad y reconocimiento como grupo étnico.

El objetivo principal de esta ley fue la de establecer la pertenencia de tierras denominadas como baldías a las comunidades negras, pero la ambigüedad que esta ley estableció sobre los territorios permitió que se efectuaran grandes expropiaciones por parte del Estado para poder adquirir de forma legal grandes extensiones de tierra para la agroindustria, ya que la ley reza:

Son los terrenos situados dentro de los límites del territorio nacional que pertenecen al estado y que carecen de otro dueño, y los que, habiendo sido adjudicados con este carácter, deben volver al dominio del estado, de acuerdo con lo que se dispone en el artículo 56 de la ley 110 de 1913, y las normas que lo adicionen, desarrollen o deformen. (Ley 70 de 1993)

Dicha ley no llegó a una aplicación real, pues a las comunidades de la cuenca del Pacífico nunca les fue otorgada la titulación colectiva por parte del Instituto Colombiano de Desarrollo Rural INCODER. Fue hasta el año 2000 que se les reconocieron las tierras a las comunidades bajo el modelo de título colectivo, “[e]n el 2000, el Gobierno reconoció los derechos de las comunidades afrodescendientes organizadas en los Consejos Comunitarios sobre los terrenos baldíos habitados, titulando colectivamente 101.057 hectáreas de tierras” (CIJP, 2005, pág. 12). Sin embargo, estas tierras sí han sido utilizadas de manera indiscriminada para el uso de los proyectos mega industriales, según lo informa la *Comisión Interamericana de Derechos Humanos* (de ahora en adelante CIDH):

Desde el año 2001 la empresa URAPALMA S.A. ha promovido la siembra de palma aceitera en aproximadamente 1.500 hectáreas de la zona del territorio colectivo de estas comunidades, con ayuda de

“la protección armada perimetral y concéntrica de la Brigada XVII del Ejército y de civiles armados en sus factorías y bancos de semillas”. Los operativos e incursiones armadas en estos territorios han tenido el objetivo de intimidar a los miembros de la Comunidades, ya sea para que se vinculen a la producción de palma o para que desocupen el territorio. (CIDH, 2003, pág. 2)

Desde la década del noventa, la cuenca del río Curvaradó se ha convertido en un punto geopolíticamente estratégico, generando actos de hostilidad entre quienes quieren el control del territorio. Pues bien, su ubicación geográfica la hace una de las regiones más ricas del país, al limitar con el océano Pacífico y Atlántico, al norte con el golfo de Urabá, al noroccidente con la República de Panamá, al occidente con la serranía del Baudó y la cordillera occidental, al oriente con el departamento de Antioquia y al sur con el Atrato medio. Su privilegiada posición geográfica lo configuran como uno de los territorios más ricos en fauna y flora; bosques e importantes yacimientos de minerales; así como grandes ríos y afluentes que desembocan en el mar.

Dichas riquezas en biodiversidad han generado que históricamente la región cuente con la presencia de grupos al margen de la ley, como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y el Ejército Popular de Liberación (EPL), basando su presencia en el cuidado y preservación de dicha riqueza frente a actores paraestatales, estatales o extranjeros. La presencia de dichos grupos en la región contribuyó a que el estado preparara una ofensiva en el territorio cuyo objetivo principal era el exterminio de la insurgencia. Esta ofensiva dejó como resultado la muerte y destrucción de las comunidades que ancestralmente han ocupado la región, fue así como con bombardeos, asesinatos sistemáticos, masacres, hostigamientos tanto militares como paramilitares, quemas de caseríos, bloqueo económico y un

sinfín de personas desplazadas dieron como resultado crímenes de lesa humanidad cometidos por el estado colombiano, a la cabeza del entonces presidente Ernesto Samper:

Para este periodo, la violencia adquirió un carácter masivo. Las masacres se convirtieron en el signo característico. El desplazamiento forzado escaló hasta llevar a Colombia a ser el segundo país en el mundo, después de Sudán, con mayor éxodo de personas. Los repertorios de violencia de los actores armados registraron su mayor grado de expansión en la historia del conflicto armado colombiano. (CNMH, 2013, pág. 156)

Bajo este accionar estatal es que, en el año de 1996, los habitantes del Curvaradó sufren una persecución sistemática. Es en el segundo semestre del mencionado año que los habitantes de un caserío fronterizo entre Chocó y Antioquia llamado Brisas escuchan rumores acerca de los desplazamientos y asesinatos sistemáticos que se venían ejecutando en toda la zona bananera del Urabá antioqueño y cordobés. Éste es un caserío que se encuentra ubicado en la frontera de dos departamentos (Antioquia y Chocó) y sobre el río Curvaradó, donde se desarrollaban actividades que permitían el sustento de las comunidades cercanas a él. Este punto geográfico específicamente representaba para los nuevos dominadores una ubicación estratégica, pues este puerto era el que permitía el intercambio comercial para la región, así como el contacto entre el departamento del Chocó con el de Antioquia, punto que también se convirtió en el epicentro de la masacre. El seis de octubre de 1996, integrantes de la brigada XVII junto con las Autodefensas de Córdoba y Urabá ACCU llegaron al caserío de Brisas de la Virgen y acusándolos de guerrilleros fusilan a cinco campesinos, mientras el miedo y el dolor se apoderan de la población, los militares y paramilitares reafirman el control sobre el territorio por medio de una estela de sangre y destrucción (CIJP, 2005).

El dominio militar del territorio era sustentado bajo la tesis de la erradicación de las guerrillas de la zona, razón por la cual “la guerra” –como es denominada por las comunidades– se extendió hasta enero de 1997. Para esta fecha, según informes de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz (CIJP), existía un total de 4000 campesinos desplazados y más de 100 muertos. En febrero del mismo año se dio inicio a lo que se denominaría como “operación Génesis” al mando del general Rito Alejo del Río, produciendo el desplazamiento de más de seis mil quinientas personas de cuarenta y nueve comunidades del Municipio de Río Sucio, entre estas las de la Cuenca del Río Curvaradó (Abello y Martínez, 2013, pág. 280; CIDH, 2013).

Luego del accionar paramilitar, las comunidades tuvieron que desplazarse hacia los municipios cercanos para poder sobrevivir, lo que contribuyó a la negación de la historia cultural y de identidad de las comunidades, al generar un desarraigo a la tierra y el territorio. Dichas acciones no solo permitieron el dominio territorial por parte de los denominados invasores, sino que generaron una suerte de domino sobre el tejido social que ancestralmente se construyó en este lugar: “Ese fue el tiempo en que entendimos que la guerra tenía muchas caras, la de muerte con sangre, con desplazamiento, con quema de poblados y el otro rostro, la apropiación de tierras para los ricos, para el desarrollo de unos pocos” (CIJP, 2005, pág. 52).

El proyecto de guerra que fue impulsado por militares y paramilitares en el Curvaradó fue la estratagema usada por los grandes empresarios apoyados en el Estado colombiano para la apropiación de tierras fértiles usadas para el monocultivo de la palma africana, principal componente del biodiesel. Según informes de CIJP, junto al Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), para el 2002, iniciando el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, “el propio gobierno ha reconocido que al iniciar su gestión encontró 175 mil hectáreas de palma aceitera y tiene

presupuestado al terminar el 2005 tener sembradas 300 mil hectáreas” (CIJP, 2005, pág. 134). Todo el aparato de guerra que se construyó en la cuenca del río Curvaradó a lo largo de los últimos veinte años es la consecuencia directa de la idea de progreso, para poder usar la tierra para intereses particulares, así como poder subvertir socialmente la idea de destrucción, tanto social y cultural como ambiental.

Resistiendo en medio de la guerra – mecanismos de defensa por la vida.

Todas las estratagemas utilizadas por los grandes empresarios por los intereses económicos sobre la tierra configuraron toda una cultura de guerra en el occidente colombiano, que para los habitantes ancestrales de estas tierras se traduce en una estela de muerte y dolor, razón por la cual los habitantes tuvieron que transformar tanto sus formas de vida como sus formas de asociación. Fue así como en el bajo Atrato chocoano las comunidades configuraron sus prácticas sociales alrededor de lo que ahora sería su forma de oponerse a las acciones que la guerra había traído consigo, es decir, configuraron sus prácticas a las nuevas formas de sentir con el territorio enmarcado en dinámicas económicas sustentadas bajo la fuerza. A esta oposición ellos la denominaron como *la resistencia*. La guerra generó un desarraigo con la tierra impuesto por el desplazamiento de sus gentes, pues al huir de la violencia tuvieron que abandonar sus territorios para salvaguardar la vida.

Unos se fueron, como se va la vida, sin saber a veces el por qué o sabiendo que aun al final lo espera la muerte. Sí, así fue, una parte de campesinos se fueron, la mayoría de los mestizos se fueron, otra parte se murieron, los mataron y otra parte tuvieron que huir junto con nosotros, otros se metieron entre árboles.

Todos salimos huyendo, de una u otra forma, salimos nosotros huyendo de nuestras tierras dejando todo lo que habíamos trabajado, dejándolo todo. (CIJP, 2005, pág. 38)

Es por ello que la agresión paramilitar que sustentaba todo un plan económico dentro de los territorios hizo que las comunidades de dicha región se desplazaran para poder salvaguardar sus vidas, muchas de las comunidades huyeron hacia grandes ciudades, otros se desplazaron a lugares más cercanos de los territorios, y los que se denominarían desde este momento *los resistentes* decidieron permanecer dentro del territorio construyendo nuevas alternativas para la reivindicación de su derecho a la vida y el territorio.

Las comunidades del Jiguamiandó y del Curvaradó en el Chocó son comunidades resistentes, que han desarrollado la capacidad de enfrentar la extrema adversidad y las situaciones límites para re-crearse como colectivo, como sujeto social y salir fortalecidas con una noción de futuro. Ha implicado el enfrentamiento a la destrucción, desarrollando la capacidad de proteger la integridad colectiva bajo inmensa presión externa y a la vez, el desarrollo de acciones, habilidades y capacidades colectivas a pesar de las circunstancias adversas. (CIJP, 2005, pág. 21)

Es gracias a ellos, los que resistieron en medio de la selva o las montañas, que hoy pueden contarse las historias que ancestralmente se construyeron en estos territorios, así como los saberes que allí se enmarcan. Dicha resistencia en el territorio implicó que las comunidades buscaran la forma de enfrentarse a sus agresores de forma no violenta, para poder consolidar sus formas identitarias que el desarraigo con el territorio permeó y reconstituyó. Es por ello por lo que la

presencia de los resistentes es de vital importancia para la configuración y reivindicación de los saberes que acompañan a las comunidades del bajo Atrato.

Esta resistencia se configura bajo la mirada del re-sentir las cosas y lugares que se transformaron por la guerra, de disponer nuevas formas de resistencia, mediante la memoria a través de la tradición oral y mediante la no repetición de los actos. Luego que las comunidades lograran ser visualizadas como población civil en medio del conflicto, diferentes organizaciones tanto nacionales como internacionales contribuyen con el apoyo político y con la presencia dentro del territorio. Es a cabeza de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz que las comunidades presentan sus primeras denuncias en contra del estado colombiano por la toma ilegal de los territorios. Ante el silencio estatal sobre las denuncias hechas por las comunidades, en 2002 solicitan a la CIDH que dicte medidas de protección a las comunidades, a las que el estado colombiano hizo caso omiso, como se asegura en la Resolución de la CIDH del 06 de marzo de 2003:

El 25 de febrero de 2002 la Comisión celebró una audiencia en su sede con el fin de recibir información sobre el cumplimiento de las medidas cautelares, en la cual ésta constató que los compromisos asumidos por el Estado ante las comunidades no se habían materializado; que no se recibió información específica o satisfactoria sobre el curso o la existencia de investigaciones judiciales sobre los hechos denunciados; y que los peticionarios solicitaron a la Comisión que sometiera a consideración de la Corte la presente solicitud de medidas provisionales. (CIDH, 2003, pág. 4)

Nace entonces el proyecto de retornar al territorio que ancestralmente venían habitando y es bajo la forma de zona humanitaria como las comunidades encuentran la forma de resistir en medio

del conflicto que viven dentro del territorio, entendiendo como Zona Humanitaria al espacio en donde un agenciamiento colectivo genera nuevas formas de relacionarse con el territorio, nuevos sentires entre sus gentes, nuevas resignificaciones de lo propio, comunitario y étnico. Así como lo afirma Bouley:

Las Zonas Humanitarias y las Zonas de Biodiversidad son lugares específicos de protección de la vida en el territorio. Las Zonas Humanitarias son lugares perfectamente visibilizados y habitados por un grupo humano que afirma sus derechos como población civil y cuyos miembros comparten libremente un Proyecto de Vida para defenderse de la militarización y de la confrontación armada. (CCJ & CIJP, pág. 3)



Ilustración 1: Zona Humanitaria las Camelias es Tesoro. Tomada por CIJP, 2017.
<https://www.justiciapazcolombia.com/presencia-paramilitar-en-zona-humanitaria-camelias>

Las zonas humanitarias son lugares que permiten la configuración y reafirmación de los saberes que se perdieron durante la guerra. Es por ello por lo que la conformación de una zona

humanitaria es no solo la reafirmación de la vida, sino la reivindicación de la dignidad humana y en particular la dignidad que ancestralmente los afros han tenido que pelearse desde los tiempos de la esclavitud. Es gracias a la conformación de las zonas humanitarias que las comunidades resistentes demuestran que los pueblos pueden consolidar una fuerza social tan grande que puede llegar a traspasar los límites de la guerra.

Creación del colegio Educando en resistencia

Luego de su retorno al territorio que ancestralmente habían habitado, las comunidades se ven obligadas a crear mecanismos para defender la vida, la dignidad y el territorio. Es así como se comienzan a consolidar lo que ellos denominan *actos de resistencia*. El primero de ellos –y bajo el que se consolidan todos los demás– es el mecanismo denominado *Zonas Humanitarias*, que configura espacios creados para la defensa de la vida, donde las comunidades se establecen en cierto lugar geográfico y mediante las denominadas *mallas de vida* se crean las *Comunidades de paz*, las cuales son consideradas por la comunidad misma como una forma de resistencia civil. El segundo acto de resistencia es la consolidación de las *Zonas de biodiversidad* que, al igual que las zonas humanitarias, son lugares geográficos específicos que buscan la preservación y recuperación de la biodiversidad que fue exterminada durante las incursiones mercantiles en el territorio. En tercer lugar, se encuentran los actos que realizaron las comunidades consolidadas para llegar a ser reconocidos como población civil o poblaciones de paz; en este caso se cuenta con la conformación de grupos como el Conpaz (Comunidades construyendo paz en los territorios), los cuales se configuran como una red de apoyo entre las comunidades que se ven afectadas por el conflicto armado en Colombia. Asimismo, se cuenta con las diferentes expresiones artísticas que intentan visibilizar los vejámenes sufridos por la guerra a través del arte. Por último, la

consolidación de un Proyecto Educativo Comunitario (PEC) que responda a las necesidades concretas de la comunidad y sea construido para y con ellos.

Siguiendo el camino de las zonas humanitarias y las zonas de biodiversidad, la educación propia se consolida como una acción que posibilita el resguardo de sus identidades, saberes y cultura, mediante la aprehensión de conocimientos y herramientas que sirvieran de instrumento transformador para sus pueblos. Luego de los procesos de retorno a sus tierras, las comunidades emprenden un camino hacia la construcción de uno de los derechos humanos fundamentales y que según la ley 70 en el capítulo V (artículo 32 hasta el artículo 46) dispone lo que serán las reglamentaciones para la educación de las comunidades negras. En estas se afirma que el Estado debe garantizar el derecho a la educación acorde a las necesidades etnoculturales; el Estado también será garante del acceso a la educación en todos sus niveles (primaria, secundaria, media, técnica, tecnológica y profesional) para las comunidades negras, la educación tendrá en cuenta el medio ambiente, así como los procesos productivos de las comunidades. Los currículos serán creados con líderes de las comunidades que puedan dar cuenta de las necesidades de cada comunidad, éstos también estarán ligados al respeto por el patrimonio cultural, artístico y religioso de las comunidades. El Estado dispondrá recursos que serán dados en formas de incentivos educativos o becas para el acceso a la educación superior por parte de los jóvenes; el Estado será garante de impartir la cátedra de estudios afrocolombianos a lo largo y ancho del territorio para fortalecer la historia del país incluyendo a todos sus actores (Ley 70 de 1993).

Un año más tarde sale a la luz la Ley general de educación (Ley 115 de 1994) que reglamenta todos los estamentos educativos del país. En el capítulo III se condensan los principios rectores de lo que será la etnoeducación, afirmando que dicho grupo tendrá una educación orientada a la

interculturalidad, la diversidad lingüística y comunitaria: “Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (Ley 115 de 1994). Pero no todas las legislaciones sobre la educación a comunidades étnicas quedaron allí. Años más tarde sale el plan decenal de educación donde se ratifica que el Estado será garante de la construcción de una educación propia, diseñando un plan curricular basado en las necesidades educativas de las víctimas. Uno de los objetivos que planteaba el plan era que, para la segunda realización del mismo, es decir, en el 2016, la etnoeducación ya sería un derecho materializado a lo largo y ancho del territorio colombiano. (PNDE 2006 – 2016).

Ninguna de estas legislaciones han sido materializadas dentro de los territorios, exponiendo una vez más a la exclusión a la que han sido sometidas las comunidades afro a lo largo de la historia del país. Pero más allá de lo estipulado en las leyes y más allá de si se cumplió o no, las comunidades emprenden un camino para materializar el sueño de construir una educación propia y comunitaria. El objetivo principal estaba basado en recuperar las vivencias de sus gentes, promover el sin olvido y luchar contra el abandono y el olvido estatal. Este PEC se entiende como un tejido de vidas y memorias que recuperan el saber y poder ancestral para posibilitar un futuro enmarcado en la autodeterminación de sus gentes.

Es por ello por lo que, en el año 2009, a la cabeza de CIJP y gracias a las acciones de varios docentes en conjunto con la Universidad Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional, se crea un Grupo Educativo Interuniversitario (GEIU): “Educando en resistencia”. Dicho grupo empieza un camino de investigación para poder

llegar a proponer un proyecto educativo alternativo y por el momento transitorio que contribuyera con los primeros intentos de consolidación de un colegio propio dentro de las zonas humanitarias. Tiempo después dicho grupo se disuelve y los voluntariados quedan a cabeza de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. La construcción del PEC iba dirigida en varios ejes, a saber: la construcción de una vida digna, la defensa por el territorio y la biodiversidad, la construcción de memoria colectiva y el fortalecimiento de los procesos de resistencia. En conjunto con el GEIU y la comunidad se empieza a materializar una propuesta educativa basándose en sus necesidades En palabras de los jóvenes:

Nosotros y nosotras desde el colegio construyendo futuro desde la resistencia. Nos parece importante la memoria porque damos a conocer a las personas lo que hemos vivido y estamos viviendo dentro del territorio. También es importante porque nos mantiene nuestra cultura y nuestra identidad donde están presente nuestros seres queridos que por medio de esta violencia han sido asesinados por el interés en las riquezas de nuestro territorio. (Periódico *Velo ve'*, mayo 2014)

Los pilares bajo los que se desarrollaría el PEC serían los que, según líderes y lideresas de la comunidad, son los frentes más relevantes de su lucha, a saber: (i) la construcción de una vida digna no vista sólo como el derecho humano a no ser asesinados sino en la consolidación de una vida que permita el desarrollo de una autodeterminación como grupo étnico, con el territorio y las formas de vida que se sustentan en esta relación humano–naturaleza. (ii) La defensa por el territorio, entendida como la autonomía en las prácticas tradicionales que consoliden la creación de unas relaciones de sostenibilidad alimentaria para las comunidades y una relación con el territorio que genera no solo las prácticas de subsistencia y vida sino unas prácticas culturales, sociales e identitarias que permiten la consolidación de lo que Almario denominó como una nación cultural.

(iii) La construcción de una memoria colectiva que consolide lo que en voz de las comunidades debe ser su resarcimiento en pro de la verdad, la reparación y la no repetición, frente al Estado colombiano, que impuso el silencio y el olvido como una herramienta política de la impunidad. La memoria debe ser el garante de la no repetición de los vejámenes sufridos durante la guerra y la exigencia de sus derechos frente a cualquier actor que quiera imponerse sobre ellos. Por último, (iv) se encuentra el fortalecimiento de los procesos de resistencia civil, entendiéndolos –como afirma Salazar– como una lucha política de un colectivo civil, es decir, en formas no violentas, frente a un Estado del cual han sido víctimas por la negación de los derechos fundamentales y por la extrema represión militar (Salazar, 2011). En el caso particular de las zonas humanitarias del bajo Atrato, aquella resistencia confluye en la lucha colectiva de imposibilitar acciones de actores legales e ilegales sobre el territorio que ancestralmente han habitado, generando así una resistencia por el territorio desde el territorio.

Aparte de los ejes de trabajo, el PEC se proyectaría de forma tal que con el paso del tiempo este pudiera acceder a un respaldo institucionalizado que les permita a las comunidades converger con los diferentes pueblos en el acceso a la educación superior en las diferentes universidades del país. Para ello el GEIU consolidó cinco líneas de acción: (i) la educación formal como base de la malla curricular, teniendo en cuenta algunos de los lineamientos otorgados por el MEN y de esta manera poder entrar en el reconocimiento nacional para posteriormente lograr acceder a la educación superior; (ii) alfabetización de adultos, (iii) el fortalecimiento colectivo, (iv) formación de educadores comunitarios y (v) visibilización en el medio académico universitario (CIJP, 2017, pág. 11). Bajo esta mirada, se permitió que el GEIU gestara un proyecto educativo que contribuyera a fortalecer la dignidad y la esperanza de una comunidad azotada por la guerra desde

su arribo al territorio colombiano. Mediante dicho proyecto educativo se mantuvieron vivas las luchas por la exigencia de los derechos humanos, tomando como cimiento un proceso educativo propio y comunitario para contrarrestar una de las principales exclusiones de las que las comunidades negras han sido víctimas desde tiempos inmemorables: el acceso al saber.

Como se afirma anteriormente, el plan educativo va encaminado al reconocimiento institucional, pues el objetivo principal de aquel proyecto es que los jóvenes puedan acceder a la educación superior en las diferentes áreas del conocimiento, para poder retornar a sus tierras y contribuir con el proceso educativo de las nuevas generaciones. Permitiendo así que se consolide una educación propia sin intervención de terceros en dicho proceso. Es por ello que la propuesta se enmarca en varias legislaciones que le permitan el reconocimiento estatal como proyecto pedagógico. Por ejemplo, se plantean ciclos lectivos teniendo como referente el decreto 1170 de 1996 que reglamenta la educación para adultos, pero sin perder de vista el carácter comunitario que este tiene.

Teniendo en cuenta la Carta de Argel (Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos), el grupo interuniversitario a la cabeza de la CIJP consolidan una propuesta de educación basada en la autodeterminación de los pueblos, donde ésta no se ve solo como un proceso educativo para adquirir ciertos conocimientos, sino a su vez como un arma política y pedagógica contra el olvido y el exterminio de sus gentes.

Para el año 2013, la CIJP mancomunadamente con los procesos organizativos de las familias de los consejos comunitarios de Curvaradó, Jiguamiandó, Pedeguita y Mansilla, Vigía del Curvaradó, La larga – Tumaradó (AFLICOC), envían un proyecto al colegio rural el Claret

ubicado en Riosucio – Chocó, para poder contar con su reconocimiento como institución de educación frente al MEN. Este proyecto organizado por la CIJP y el Claret solo contaría con un reconocimiento institucional, pues la comunidad tendría autonomía sobre sus procesos educativos, así como sobre las personas encargadas de impartir dichos contenidos. Dentro del documento presentado para dicho convenio, la CIJP afirma que uno de los principales objetivos de este proyecto sería:

[F]ormar nuevos liderazgos para la reconstrucción en términos democráticos de la vida política y del tejido social y para la generación de proyectos individuales y colectivos de transformación social orientados al desarrollo de las comunidades, al alivio de la pobreza, a incidir transformadoramente sobre las mentalidades y los hábitos y a reconstruir los destrozos morales, psicológicos y sociales ocasionados por el desplazamiento. (CIJP, 2013, pág. 10)

Dicha propuesta educativa se fundamenta en pilares como la verdad, la libertad, la justicia y la esperanza. Pilares que no sólo son vistos dentro del proyecto educativo, sino que hacen parte del proyecto comunitario de las comunidades negras en la construcción de un país en paz con inclusión y justicia socioambiental. Por ello, la propuesta educativa del colegio se consolida como una de las acciones de resistencia más significativas de las comunidades del bajo Atrato. Esta tiene como uno de sus objetivos la descentralización del poder del Estado frente a la educación y la separación frente a los contenidos impartidos de forma general a todo el país, ya que estos no tienen en cuenta el carácter multiétnico de Colombia. Esta propuesta educativa también busca la consolidación de una cátedra que potencie el desarrollo de la herencia ancestral de las comunidades frente a las nuevas generaciones, para perpetuar mediante la tradición oral dichos

saberes, permitiendo la reconstrucción de la memoria no sólo en términos políticos sino en términos culturales, sociales y de cosmovisión.

Este PEC tendrá tres enfoques que le permitirán desarrollarse como un plan de educación comunitario. El primero de ellos es el relacionado al ambiente y territorio donde se genera una mirada sobre la cosmovisión de las comunidades que se ha venido gestando desde la colonización con la relación de indígena–negro–tierra. El segundo de ellos es el relacionado con la participación y derechos, este enfoque parte de la mirada sobre las luchas legislativas que las comunidades han tenido que librar históricamente para contar con una visibilidad de sus pueblos como víctimas del conflicto armado colombiano, tanto nacional como internacionalmente, así como la intervención de las comunidades en las luchas políticas que les permitan ser parte de la construcción de formas jurídicas que reconozcan la restitución de sus derechos. El tercero es un enfoque sobre las relaciones de memoria y justicia, partiendo de una mirada sobre la relación hombre–mujer con el territorio y construyendo las diferentes miradas sobre las implicaciones sociopolíticas de su ser como comunidad de paz en medio de la guerra.

Dicha propuesta educativa tendrá como base los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) para la educación para adultos establecidos por el decreto 3011 de 1997, lo que permitirá una configuración de tiempos diferentes a los establecidos para la educación formal en niños y adolescentes. Pero tomando como base las cotidianidades a las que responde la vida dentro de los territorios, esta cotidianidad guiará la construcción del contenido temático que tendrá el PEC. Están conformados de la siguiente manera:

CLEI de nivelación: Con duración de un semestre

CELI TRES: Comprende grado sexto (3A) y séptimo (3B) con una duración de año y medio

CLEI CUATRO: Comprende grado octavo (4A) y noveno (4B) con duración de un año

CLEI CINCO: Comprende grado décimo (5A) y undécimo (5B) duración año y medio

El PEC estará dividido por CLEI's y a su vez estos estarán determinados por núcleos problémicos, a saber:

Mundo natural: integrado por biología y química. Este núcleo intentará mostrar los aspectos relacionados con las ciencias naturales más cercanos a la cotidianidad de los jóvenes de las comunidades teniendo en cuenta las relaciones biodiversas con el entorno que ellos manejan.

Mundo social: este núcleo se encuentra dirigido a la construcción de una memoria histórica tanto local como nacional para poder comprender las relaciones en este caso con el bio-poder, la economía extractiva y las relaciones de economía-guerra. Este núcleo está integrado por Historia, Geografía y Ciencias Políticas.

Humanidades y lenguaje: este núcleo enfila el lenguaje en dos vías, la primera de ellas es aquella que permite la construcción de una memoria histórica por medio de la tradición oral, lo que permite que sus historias puedan llegar tanto a las nuevas generaciones como hacia fuera de sus comunidades. La segunda vía es aquella que posibilita la recuperación y/o preservación de las lenguas propias adquiridas desde tiempos de la colonia con su interacción con los indígenas: Wouunan, Emberá y jerigonza.

Pensamiento matemático: este núcleo está basado en las necesidades concretas de los estudiantes con su entorno y modos de subsistencia llegando a problematizar la realidad de sus vidas y cotidianidades por medio de la matemática y la física.

Este PEC también contará con proyectos pedagógicos transversales en los que se entretrejan historias y vivencias entre los jóvenes que participan del proceso, así como de las diferentes comunidades a las que pertenecen. Dichos proyectos son:

Arte, expresión y cuerpo: en este espacio se intenta evidenciar al cuerpo como el primer territorio al que pertenecemos y cómo entra en relación con otros territorios que habitamos, así como la relación entre el cuerpo y los diferentes espacios y momentos. Se busca comprender al cuerpo como un espacio que posibilita la creación de diferentes sentires con el mundo y las acciones que engendramos con él.

Cine foro: este espacio está diseñado como herramienta pedagógica para la lectura crítica de la realidad por medio del séptimo arte.

Proyecto de vida y comunitario: en este espacio se busca generar un arraigo al territorio y a los procesos organizativos que se adelantan por parte de los jóvenes.

Cuidado del cuerpo: está orientado a generar hábitos sociales sobre el deporte y el uso saludable del tiempo libre.

Periódico escolar: este espacio está diseñado para generar una forma de comunicación alternativa donde las comunidades sean las que cuentan en voz propia, consta de seis secciones, descritas a continuación:

Lirica: por medio del arte se quiere expresar lo que sienten las comunidades. En la edición de mayo del 2014 los estudiantes construyeron una canción:

Resistente eran hombre y no eran canallas
Siempre que había un problema ustedes daban la cara
Desde 1997 ustedes nunca tiraron la toalla
Y les mandamos saludos desde el Curvaradó los de Cacarica y Jiguamiandó
Que los tenga en la gloria el señor
Y aquí en la tierra nosotros vamos a cumplir su misión.
Todos los días al señor yo le ruego
Que me gustaría solo verlos de nuevo en mi corazón y en mi alma
Yo los llevo los que estamos hoy en día los queremos
La gente de Curvaradó cómo rezan por ustedes
Gente de Cacarica cómo lloran por ustedes
La gente del Jiguamiandó cómo sufren porque ya no los tienen
Y fuera de aquí los extrañan a ustedes

Memoria y territorio: En palabras de los y las jóvenes: “Nosotros y nosotras desde el colegio *construyendo futuro desde la resistencia*. Nos parece importante la memoria porque damos a conocer a las personas lo que hemos vivido y estamos viviendo dentro del territorio. También es importante porque nos mantiene nuestra cultura y nuestra identidad donde están presente nuestros seres queridos que por medio de esta violencia han sido asesinados por el interés en las riquezas de nuestro territorio” (Transcripción, tomado de Camacho, 2014).

Pura birra: es un espacio para hablar sobre los deportes que ocurren en las cuencas. “Para nosotros es importante porque en esa sección podemos contar o relatar juegos o partidos o cosas acontecidas” (Transcripción, tomado de Camacho, 2014).

Bororo: Hay una canción chocoana que dice que los chocoanos son chismosos y por esta razón esta sección recibe el nombre del Bororo. Cuenta las experiencias vividas de las comunidades con los estudiantes y con las situaciones que se viven en la vida diaria.

Medicina tradicional, fogón y sazón: en este espacio se quiere dar a conocer sus conocimientos sobre las diferentes plantas que se tienen dentro del territorio, estas preparaciones con plantas son de uso común y casi diario en la cotidianidad de las comunidades, pues las plantas y el conocimiento sobre ellas es usado medicinalmente, incluso en varias ocasiones estas preparaciones fueron usadas por mí para aliviar ciertas enfermedades que tuve a lo largo de mi estadía. En la sección de ‘fogón y sazón’ se describen las recetas culinarias que tradicionalmente se preparan en la región, cabe mencionar que estas recetas eran en ocasiones preparadas durante la semana de clases para poder compartir el conocimiento culinario que tal vez no todos tenían, pues algunos estudiantes venían de lugares diferentes o debido al desplazamiento no se continuaron. A continuación, ilustro un ejemplo:

La verbena blanca:

Sirve para la picadura de culebra para que el veneno no circule por todo el cuerpo.

Preparación:

Se cogen las hojas impares y se machacan con un poquito de agua y se le coloca al afectado con un trapo limpio y se le pone en la picadura.

¿Por qué sirve esta planta?

Esta planta sirve en un apuro que el médico no esté cerca, se le pone al enfermo para que alcance a llegar con vida al centro de salud.



Ilustración 2: Preparación de recetas tradicionales. Tomada por Carolina Camacho, 2018.



Ilustración 3: Colegio Construyendo Futuro desde la Resistencia. Tomada por Stefanie Amador, 2014.

Crónicas y reportaje: En palabras de los jóvenes: “somos autores de lo que escribimos con verdad. Lo que entendemos de crónicas y reportaje la cual nos ha interesado, porque nos damos cuenta de lo que pasa en nuestra región, que hacemos con hechos primarios” (*sic*) (Transcripción, tomado de Camacho, 2014).

El sueño de las comunidades del bajo Atrato es hoy una realidad concreta que inició con 30 estudiantes, y para el 2016 ya contaba con 130 provenientes de las cuencas de Curvaradó, Jiguamiandó, Pedeguita y Masilla, la Larga Tumaradó, Isleta y Murindó. El colegio AFLICOC “Construyendo futuro desde la resistencia” se constituye como una propuesta de educación propia de carácter comunitario inspirada en las bases de la educación popular, y es hoy la materialización de una lucha librada por años en donde las comunidades pueden reafirmar su sentir con el mundo

y pueden construir sus saberes basándose en la identidad de sus pueblos para la construcción de una Colombia incluyente donde sus voces nunca más serán silenciadas.

El reconocimiento de saberes vistos desde la experiencia

Cuando inicié mi vida universitaria no conocía del Chocó más que su ubicación geográfica y sabía que este era uno de los lugares donde había la más alta producción de oro en el país. Pero no tenía conocimiento de las cuencas del Curvaradó o Jiguamiandó, ni de los procesos que en estas tierras se venían construyendo desde décadas atrás. Fue hasta el 2012 que, con una curiosidad casi instintiva, tuve mi primer acercamiento al GEIU “educando en resistencia”, teniendo las primeras aproximaciones teóricas a la educación popular y luego a la investigación “Acción con las comunidades del bajo Atrato”. Conuerdo completamente con Fals Borda en que creo que mi papel como educadora es renunciar a mi posición de simple espectadora y poner mi pensamiento y arte al servicio de una causa. Causa que transformaría no solo mi sentir sino mi accionar como educadora.

Tras varios espacios de formación en Bogotá empiezan a surgir en mí varios interrogantes sobre dicho lugar: ¿Cuál es la verdadera cara del Chocó? ¿Por qué se desató una guerra tan violenta y a manos de quién? ¿Qué tenían para contar sus gentes? ¿Qué podía hacer yo desde mi posición de educadora en filosofía? ¿Qué tenía la filosofía para decirles a las comunidades víctimas? Dichas preguntas fueron cobrando sentido a lo largo de mi experiencia en terreno y dieron sustento al deseo de aportar, desde mi saber, a las luchas por la autodeterminación de las comunidades afroestizas del bajo Atrato.

Es entrado el año 2014, luego de varios espacios de formación académica e investigativa en Bogotá, que el GEIU “educando en resistencia” junto con la CIJP deciden enviarme a terreno. Allí no solo iría a “depositar” mis conocimientos –para usar la expresión de Freire–, sino que esta práctica pedagógica me permitiría hacer parte de la construcción y dinámicas y aprendizajes, de unas luchas gestadas por las comunidades desde tiempo inmemorables. Allí se me permitiría no solo vivir con sus gentes, sino también hacer parte del sueño de resistencia civil que ellos y ellas construían en su diario vivir por medio de lo que Fals Borda denomina la investigación–acción: “El esfuerzo de investigación-acción se dirigió a comprender la situación histórica y social de grupos obreros, campesinos e indígenas colombianos, sujetos al impacto de la expansión capitalista, es decir, al sector más explotado y atrasado de nuestra sociedad” (Fals Borda, 2009, pág. 255).

Esta práctica significó renunciar a las cotidianidades de la vida en la ciudad para configurar relaciones no solo de educador–educando, sino de compenetrar con el tejido social de los resistentes, desprenderse de las costumbres engendradas desde el diario vivir para moldearse a las dinámicas no solo de un territorio distinto sino de una cultura, de un sentir y de un vivir diferente. Es el lugar de una experiencia constante donde se entretajan sentires y realidades diferentes, donde se tiene que renunciar incluso a las dinámicas de relación humana más básicas con las que se había llegado para engendrar unas nuevas dinámicas con las comunidades con las que se dista culturalmente. Se trataba de reconocer a la resistencia como un compromiso ético, político y pedagógico donde el sentido de lo humano es la base para la conformación de comunidad.

Mi principal interés investigativo era poder comprender cómo se construyen los saberes a partir de una resistencia popular de víctimas de un conflicto, conflicto que no solo dejó como

resultado la muerte, desaparición y tortura de muchos pueblos, sino que transgrede las identidades, los saberes y las cotidianidades en la relación que se tiene con la tierra y el territorio. Después de procesos de huida y despojo del territorio, así como las formas de vida que este desarraigo representa tanto individual como colectivamente, y teniendo históricamente un acceso precario al saber, se entretejen unos saberes populares que posibilitan lo que en palabras de Fals Borda sería una *ciencia propia*:

El saber popular o folclórico tiene también su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad, es decir, puede demostrarse que tiene mérito y validez científica en sí mismo. Queda naturalmente por fuera del edificio científico formal que ha construido la minoría intelectual del sistema dominante, porque rompe sus reglas, de allí el potencial subversivo que tiene la ciencia popular (Fals-Borda, 1987, pág. 91).

1.1.1. Encuentro artístico popular y cultural de jóvenes construyendo paz en los territorios

Esta investigación–acción empieza a tomar forma en mayo de 2014 con la primera entrada a terreno. Esta se da en el marco del *Encuentro artístico, cultural y popular de jóvenes construyendo paz en los territorios*, que se llevó a cabo en la zona humanitaria Nueva Esperanza en la cuenca del río Jiguamiandó, y a la cual asistieron jóvenes de todas las zonas humanitarias del bajo Atrato Chocoano. Primero se haría una entrada a la zona humanitaria las Camelias, pues allí confluirían los jóvenes provenientes de las diversas zonas, se daría su bienvenida, alojamiento y posterior partida a la zona vecina Nueva Esperanza, donde tendría confluencia el encuentro de jóvenes. Encontrándose ya en la zona humanitaria Nueva Esperanza, se da inicio al encuentro juvenil con la presentación del CONPAZ que hasta entonces contaba con 11 miembros de los líderes y lideresas

de varias zonas del país, luego de ello la semana fue dividida en varios grupos de trabajo que se encargarían de construir una propuesta desde su posición de jóvenes víctimas del conflicto. Los grupos de trabajo, al igual que algunas de sus conclusiones, son relacionados a continuación:

Jóvenes pensando en los territorios: en este grupo los jóvenes tocaron temas referentes a la construcción de una vida digna, de autodeterminación y resguardo de su cultura, el derecho a la organización, la formulación de proyectos productivos que contribuyan a las economías comunitarias teniendo en cuenta el respeto por la tierra y los diferentes ciclos que esta maneja.

Nosotras y nosotros nos pensamos desde la defensa de la vida y el territorio dentro de los territorios, para vivir felices, con paz. Soñamos, queremos y deseamos un territorio sano, libre y digno, donde no haya más muerte, violencia, sangre derramada, ni conflicto, en el que podamos dormir tranquilos sin estar pensando que en algún momento nos pueden matar. (CIJP, 2014)

Nosotros y nosotras hablamos de justicia e impunidad: En esta mesa se habló sobre la necesidad de conocer la verdad sobre los hechos que afectaron a sus comunidades. Esto, según los jóvenes, hace parte de la reparación por los daños recibidos. También se discutió sobre las formas de impunidad que conocen y como podrían contrarrestarlas. La primera es aquella implementada por actores armados que silencian las voces de aquellos que intentaron presentar una voz de denuncia ante las acciones de injusticia en los territorios. La segunda es la criminalización que los procesos comunitarios tienen que sufrir al ser considerados por el Estado y por las fuerzas armadas como guerrilleros a ayudantes de los mismos. La tercera es aquella referente al olvido por parte de las nuevas generaciones y por la población nacional en general al contar con pocas formas de referir sus relatos sin la trasgresión que los medios de comunicación imponen sobre sus procesos. Asimismo, se discutió sobre los mecanismos de justicia colombiana, que a lo largo de su lucha no

han generado ninguna acción concreta sobre los responsables de dichos vejámenes. Concluyendo que:

En este sentido, se recalcó la importancia de seguir defendiendo aquellos elementos posibilitadores de construcción autónoma, como lo son la educación y economía propias, las redes de comunicación y los espacios de encuentro, en aras de articular el proceso de resistencia y confiar en las potencialidades de cada cual, buscando, además, forjar y consolidar alianzas con organismos nacionales e internacionales, para lograr construir justicia. (CIJP, 2014)

Jóvenes tejedores de nuestra educación propia: en este espacio se cuentan las experiencias sobre los diferentes procesos educativos que se tienen en cada comunidad, y el curso que estos han tenido que pasar para poder consolidarse como proyectos educativos. Así como los desafíos que dichos proyectos deben enfrentar para que los jóvenes puedan encontrar la certificación nacional y posteriormente puedan acceder a la educación superior. Sobre este último aspecto, los jóvenes proponen la construcción de una universidad propia de educación comunitaria dentro de sus territorios, ya que la única forma que ellos tendrían para acceder a la universidad implicaría dejar sus territorios para desplazarse hasta las grandes ciudades, lo que también implicaría romper los procesos adelantados por las comunidades. Para los jóvenes, la educación es una de las acciones más importantes para la reivindicación de sus derechos, pues “[e]ducarnos es decirle no a la guerra, nosotros ahora somos el presente y futuro de nuestras comunidades, así que pensamos implementar y fortalecer nuestra educación propia para formar un currículo que abarque las necesidades que tenemos para la defensa del territorio” (CIJP, 2014)



Construimos paz desde los territorios: en este espacio se trataron temas sobre cómo se podría construir una paz duradera desde los territorios, concluyendo que la forma más eficaz de construirla es tras la implementación de la justicia social, donde todos tengan voz. Para ello, las comunidades trabajan sobre principios éticos sobre la tierra, su uso y conservación. Creyendo plenamente en la defensa del territorio de los actores que quieran el usufructo del territorio para el beneficio mercantil de unos pocos, sin tener en cuenta la relación de co-cuidado entre el humano y la tierra. Dentro de esta justicia se debe garantizar el respeto por la construcción y preservación de lo propio como la salud, la educación, la economía y la identidad. Afirmando que: “Nuestra identidad está ligada a nuestros principios culturales y de ancestralidad. La paz la construimos en nuestros territorios desde el respeto al medio ambiente, viviendo en armonía con él, planteando un desarrollo comunitario justo y solidario” (CIJP, 2014).

Durante el encuentro también se planteó la importancia del resguardo y recuperación de las especies afectadas por los mega proyectos industriales, enfatizando en la importancia de la biodiversidad de los territorios que ellos habitan y en cómo ellos como jóvenes tienen la

responsabilidad de generar acciones para la recuperación de varias especies que fueron asesinadas durante las incursiones mercantiles. Para ello se generó un intercambio de semillas donde cada joven debía ofrecer a sus comunidades hermanas alguna semilla de especies que hubieran perdido en su territorio y con la que ellos aún contaban en su zona. Estas serían llevadas a las nacientes zonas de biodiversidad, las cuales son de vital importancia para la preservación y recuperación de sus territorios. Como firma la CIJP:

Desde el año 2000, los recursos naturales de las cuencas del Curvaradó y Jiguamiandó han sido utilizados y administrados por terceros con el fin implementar cultivos de palma aceitera o ganado, generando un daño ambiental y social devastador. Más de 5.000 hectáreas de bosques y especies de flora nativas han sido deforestados, afectándose cerca de 80 especies maderables y medicinales y 96 especies faunísticas y de insectos en ambas cuencas, los cuales integran los ecosistemas del complejo ecoregional Darién – Manabí, que es considerado por las Naciones Unidas como uno de los cuatro lugares en el mundo con mayor biodiversidad. (CIJP, 2005, pág. 15)



Figura 5. Demostración agrícola en el Ecoregión Darién, 2014.

Las conclusiones a las que se llegó durante el encuentro fueron expuestas por los jóvenes de maneras artísticas entre melodramas, un mural en la zona humanitaria, rap, trovas, poesías y canciones. Las tardes del encuentro se dedicaron a fortalecer los lazos de amistad y hermandad entre los jóvenes que hacen parte de los procesos de resistencia del Chocó. Espacios como noches comunitarias, culturales y musicales, tardes deportivas y baños comunitarios en el río. Al final de la semana, durante una asamblea, se acuerdan ciertos objetivos que ellos como jóvenes deben construir para consolidar los procesos comunitarios en cada uno de sus territorios:

- El derecho a ser escuchados por la sociedad y por el gobierno como jóvenes en resistencia que construyen paz desde sus territorios.
- El respeto por sus propuestas como jóvenes hacia la defensa de la vida y el territorio.
- La exigencia de una verdadera y efectiva restitución de los territorios, así como el terreno saneado antes de la incursión de los megos proyectos en los territorios.
- Contribuir con la construcción de un plan de ordenamiento territorial alternativo que responda a las necesidades de las comunidades teniendo en cuenta el respeto por la tierra.
- El fortalecimiento de los medios de comunicación propios de cada zona, como los diferentes periódicos escolares, las emisoras comunitarias y formación para los comunicadores comunitarios.

- El reconocimiento de las propuestas educativas comunitarias, así como la construcción de un centro de educación superior dentro de los territorios que permita acceder a la educación sin renunciar a sus comunidades.
- Exigimos que se nos respete el derecho a la objeción de conciencia, en nuestra decisión de decirle no a la guerra, rechazamos el reclutamiento forzado como víctimas del desplazamiento forzado [...] Finalmente, exigimos que no se sigan militarizando nuestros territorios.

Ejes del proyecto educativo comunitario

Una vez terminado el *encuentro artístico, cultural y popular jóvenes construyendo paz en los territorios*, se dispone una nueva comitiva para retornar a los jóvenes participantes a cada una de sus zonas de origen, y los acompañantes retornan a la zona humanitaria Las Camelias que será el lugar donde se llevaría a cabo la investigación-acción con algunas entradas por semanas a la zona humanitaria CAVIDA en la cuenca del río Cacarica.

Los primeros días se ocuparon de la disposición del espacio físico y tuvieron lugar los primeros encuentros con la comunidad en la cotidianidad de sus días. Este fue uno de los mayores desafíos ya que implicaba romper con las relaciones que se establecen en las identidades culturales de lo que implica ser una habitante de ciudad, para poder entender desde el sentir las nuevas formas de relación con las gentes y el territorio. Los primeros en crear un acercamiento fueron los niños, ellos entre sonrisas y abrazos reciben a todos los educadores que vienen a ser parte del proceso, y mediante una visita guiada muestran las partes de la zona humanitaria como la trilladora

comunitaria, los diferentes árboles frutales y cada una de las casas de las 34 familias que integran la zona humanitaria.

Al pasar los días y con los quehaceres que implicaba nuestra presencia en la zona, los lazos de cariño se fueron forjando no solo con cada uno de los integrantes de la zona, sino con sus luchas, sus resistencias y su historia. Esto hizo que mi papel como educadora, así como mi sentir sobre mi oficio, se transformaran y pudiera comprender la importancia que tiene la educación en los procesos de resistencia. Mi quehacer dentro de la zona no se basó en el mero ejercicio pedagógico dentro del colegio, sino que tuvo una significativa inmersión en las cotidianidades de la comunidad. La comunidad me permitió no solo hacer parte de su proceso educativo, sino que me abrió las puertas de sus hogares y de las realidades a las que diariamente se enfrentan, situaciones que para ellos es el diario vivir pero que para mí se presentaban como un desafío en ocasiones inalcanzable.

En palabras de un campesino de la comunidad: “esos rolos son muy flojos, todo lo quieren tener hecho ya” (Tomado del diario de campo. Camacho, 2014). En relación con lo anterior, el hombre con quien conformamos unos lazos de amistad más profundos que con el resto me propuso hacer parte del cultivo de su plantación de arroz. Ayudé desde la adecuación de la tierra hasta el proceso de pilado. En este proceso, estuve acompañada por una de las familias de la zona con las que conviví por varios meses, y cuya cabeza de hogar es Ramiro, una persona que cambió mi vida porque me enseñó el valor de cosas que a veces pasamos por alto, por el simple hecho de que hacen parte de nuestra cotidianidad. Ramiro es un joven de mi edad (en el 2014, 23 años), pero con una construcción de vida y una disposición hacia el mundo completamente diferente. A mi edad, mi mayor problema eran trivialidades de la vida en la ciudad, en cambio él había visto morir

a cada uno de los integrantes de su familia en manos de los paramilitares, y con tan solo 12 años vio de primera mano la cara de la guerra, la muerte y la destrucción por los intereses económicos de unos pocos.

El proceso del arroz comenzaba con la ubicación de un pedazo de tierra que fuera muy húmeda y que generalmente se encontrara cerca de algún afluente de agua. Este proceso no se puede hacer cualquier día del año porque según los campesinos si no llueve la noche en que las semillas fueron plantadas, el cultivo no prospera. Luego de que el arroz comience a crecer se deben hacer visitas periódicas para evitar que los pájaros piquen los cultivos. Una vez transcurrido el tiempo de sembrado, aproximadamente 5 meses (120 a 150 días), el arroz debe ser recogido. Este se recoge mediante una técnica que para mí fue imposible de realizar, la mata debe ser rota y halada al mismo tiempo para sacarlo, pero lo único que conseguí yo desde mi nula experiencia fue cortar mis manos y además ganarme la burla de la comunidad. Así como yo ponía objetivos dentro de mis clases, ellos me pusieron el objetivo de recoger una mano de arroz antes de irnos, lo que equivale más o menos a 5 libras. ¡Ellos lo conseguían más o menos en 20 minutos, mientras que yo tardé 2 horas! Luego de ello, entre risas y comentarios sobre la relación de que los bogotanos tenemos con la comida y la tierra, me explicaron el paso a seguir para la obtención del arroz. Este debe ser puesto al sol por varios días hasta que la cascara se seque, luego de ello se debe pilar el arroz, que consiste en usar un pilón hecho en madera para golpear el arroz hasta que se desprenda su cáscara, y luego en una batea con movimientos circulares separar la cascara del arroz, este proceso se repite hasta que el arroz quede completamente blanco. Ramiro aseguró que todo el arroz que yo recogiera en mi estadía allí lo podría llevar a Bogotá a mi retorno, así que durante los seis meses Ramiro junto a su familia me permitieron llevar a cabo este proceso en varios de sus

cultivos. Y entendí, mediante la experiencia, lo que Freire se refería cuando afirmaba que “El Educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.” (Freire, 1970, pág. 98)



Ilustración 6: Yo, cosechando arroz. Tomada por Alejandro Ramírez, 2014

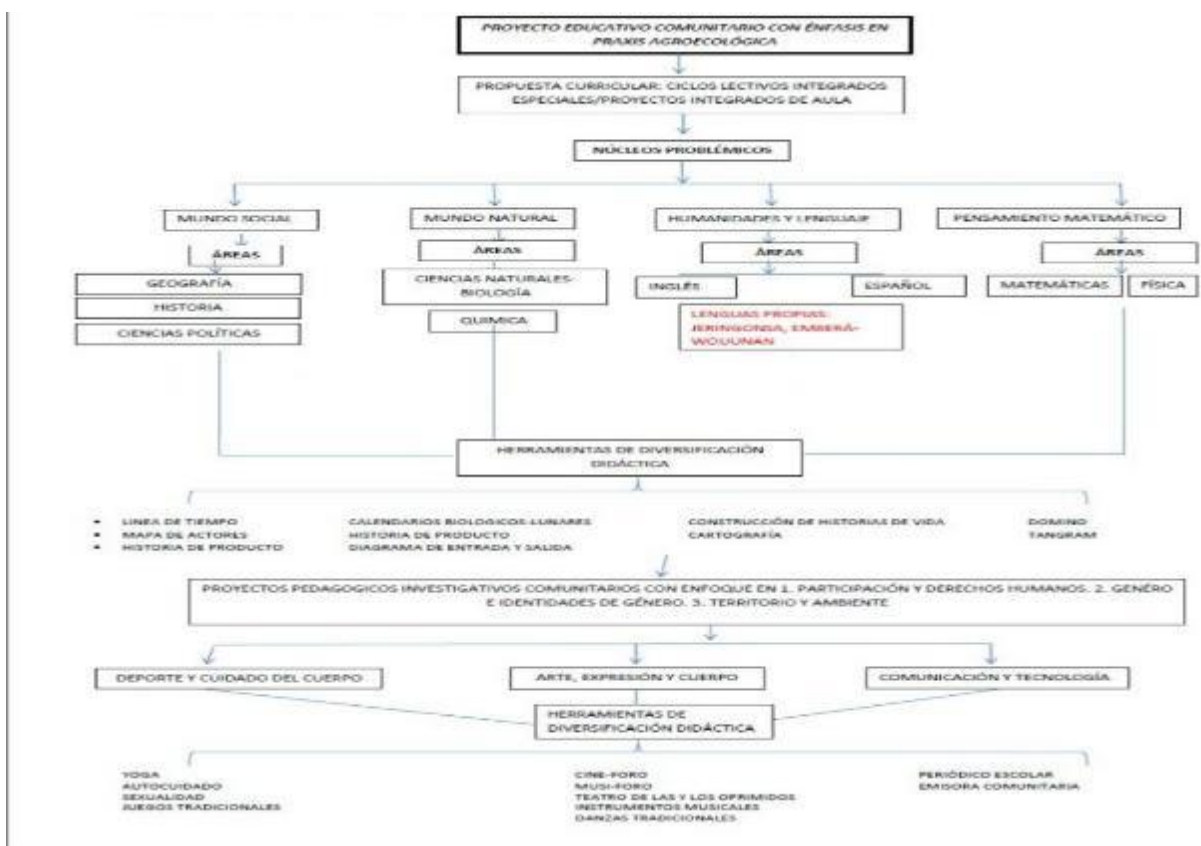
1.1.2. Educación formal

Con miras a un reconocimiento de los procesos de educación comunitaria que permitan que los jóvenes accedan a la educación superior, se consolida un diseño curricular que permita entrar en diálogo con los lineamientos propuestos por el MEN a nivel nacional y a su vez contribuyan con la consolidación de la educación propia. Esto tendría un beneficio en dos vías: por un lado, se

contaría con una aprobación estatal y, por otro, las comunidades tendrían dicha aprobación y acceso a la educación superior sin poner en riesgo los saberes y las identidades a las que la escuela comunitaria debe responder. Los diseños curriculares fueron creados por el GEIU en un trabajo interdisciplinar en Bogotá. Este proceso contó con ciertos problemas porque en ese momento no se contaba con docentes en todas las áreas del saber. En principio se creó un diseño curricular de las áreas denominadas como básicas, a saber: ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades y lenguaje y matemáticas, que intentara responder a las necesidades que se habían encontrado en la investigación hecha en terreno. Dicha propuesta estaría presta a modificaciones a lo largo del proceso investigativo por parte de los integrantes del GEIU.

El colegio AFLICOC *Construyendo futuro desde la resistencia* es un proyecto educativo y comunitario que pertenece a los consejos comunitarios de Curvaradó, Jiguamiandó, Pedeguita y Mansilla, Vigía del Curvaradó y la Larga-Tumaradó. Este tendrá como sede la zona humanitaria las Camelias es Tesoro, donde la comunidad dispuso de una casa para que fuera convertida en colegio y al mismo tiempo fuera el sitio de alojamiento de los voluntarios (era denominada “la casa de los profes”). Este espacio fue construido con el aporte y ayuda de varias personas de la comunidad, quienes dieron el espacio, la madera con la que sería construida y su mano de obra para llevar a término su construcción. El espacio no es suficiente para el número de estudiantes con los que cuenta el colegio, por ello se deben buscar espacios alternativos para el buen funcionamiento de las sesiones. Espacios como la casa de la memoria, la biblioteca comunitaria, casas de familias que prestan su espacio y en ocasiones hasta la trilladora. Este espacio tampoco cuenta con el número de puestos necesarios ni con ningún tipo de material didáctico.

El contenido de dicho currículo se desarrolló en sesiones de 1 (una) semana al mes, lo que posibilita que un mayor número de jóvenes y adultos hagan parte del proceso, pues hay que tener en cuenta que muchos de estos jóvenes deben encargarse de sus cultivos para el sustento familiar, ya que en sus familias la guerra asesinó a los hombres mayores, dejándolos a ellos a cargo de su madre y hermanos. Por otro lado, el proceso cuenta con jóvenes provenientes de varias zonas de la cuenca que deben trasladarse para asistir a la semana de clases, si esta fuera en los tiempos ordinarios establecidos por el MEN, los jóvenes de las cuencas aledañas no podrían hacer parte del proceso. Es por ello que los consejos comunitarios, en asamblea con las comunidades, toman la determinación de que el colegio solo tendrá funcionamiento la primera semana de cada mes.



Esquema General de la Propuesta. Fuente: CIJP, 2015, pág. 28

El horario académico dispuesto para las actividades académicas sería la primera semana de cada mes, de 7 am a 5pm. Las horas de la mañana serían dispuestas para la enseñanza de los núcleos problémicos, y las horas de la tarde se dispondrían para los espacios conjuntos, a saber: deporte y cuidado del cuerpo, arte, expresión y cuerpo, proyecto de vida y comunitario, cine foro, comunicación y tecnología y agropecuaria. Dentro de estos proyectos se consolidan aquellos que posibilitan que las comunidades expongan sus historias, sentires y accionar sin la intervención de actores que no forman parte de los procesos; ese es el caso del periódico escolar y el grupo de comunicadores populares de la zona. En junio de 2014 se consolidó por primera vez la impresión del periódico escolar de la zona, acción que se concreta gracias a la colaboración de varias personas en Bogotá para su edición e impresión. De esta manera, en junio de 2014, la zona humanitaria conoce la primera edición impresa del Velo ve´.



Ilustración 7: Periódico Velo ve´. Tomado por Carolina Camacho, 2014.

1.1.3. Alfabetización de adultas y adultos

La necesidad de generar un proyecto de alfabetización nace de la investigación adelantada por la CIJP que observa que la mayor parte de la población de las zonas humanitarias no sabía ni leer ni escribir: “la tasa de analfabetismo de esta población es tres veces superior a la del resto del país (43% en el campo y 20% en la ciudad, en comparación con el 23,4 y el 7,3% para el resto de la población)” (CIJP, 2005, pág. 6). Es por ello por lo que la CIJP, junto al GEIU, generan un proyecto de alfabetización para adultos dentro de la zona humanitaria.

Siguiendo a Freire, aprender a leer y a escribir permite el acceso al saber y al reconocimiento de la cultura. En palabras de la comunidad, aprender a leer es de vital importancia para poder emprender un camino no solo al conocimiento, sino una relación con su entorno. Pues bien, aprender a leer implica una lucha constante por acceder al conocimiento, ese conocimiento al que el Estado históricamente ha impedido que las comunidades negras accedan. Es por ello que para las comunidades el proyectarse a comprender el código lingüístico es parte de un proceso político y pedagógico enmarcado en la esperanza y la libertad:

La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar *en él*, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia. (Freire, 1969, pág. 6)

El proyecto de alfabetización está basado en el planteamiento pedagógico de Freire sobre la palabra generadora, elaborando el conocimiento por medio de referencias en el marco económico, social, emocional o político que les atañe. Así como el uso de imágenes que generen alguna relación concreta con el alfabetizando, para generar conocimiento por medio de la significación de sentires. En la alfabetización se da un sentido a las palabras que cada uno de los alfabetizandos considere tiene alguna relación significativa para él/ella. De esta forma el proceso de leer y escribir es un proceso consciente de significación con su propia experiencia, lo que le da peso al conocimiento que se adquiere. Esto permite no solo que se genere una aprehensión del código escrito de nuestra lengua, sino que se genere una lectura sobre la realidad y el contexto en el que se presenta el proceso de alfabetización.

Dentro de la comunidad, se generan procesos de alfabetización con las mujeres, se empezó un proceso en el que se construía el saber desde la cotidianidad de sus quehaceres. El grupo de mujeres fue dividido en dos partes: aquellas que no reconocían el código escrito en ninguna forma y aquellas que ya habían tenido un acercamiento a dicho código y podían generar una suerte de ejercicio lecto-escritor. El primer grupo se encontraba a cargo de los docentes que acompañan el proceso, mientras que el segundo estaba coordinado por los jóvenes de la zona que asumen un cierto liderazgo para contribuir con las mujeres en su aprendizaje. Dichos grupos no solo permiten la aprehensión del código lingüístico, sino que generan vínculos de solidaridad entre las mujeres que entraron en el proceso, generando un trabajo colectivo para la aprehensión del proceso lecto-escritor por medio del método fonético de las palabras generadoras, alejándose del aprendizaje mecánico que implica aprender por letras y luego leer por sílabas.

En principio se les pide a las mujeres que busquen una palabra que para ellas sea importante, luego dichas palabras se descomponen en fonemas y de estos fonemas se desprende la composición de palabras que luego se convertirán en pequeñas frases. Esto no solo permite la aprehensión del código lingüístico, sino que permite conocer sus historias de vida basándose en lo que ellas pueden expresar por medio del lenguaje hablado y posteriormente escrito; permite saber qué es lo que las mujeres sufrieron con la guerra y cómo esto ha dejado heridas sobre sus vidas. Es lo que tienen para contar por medio del conocimiento de un código lingüístico, que para ellas implicaba una puerta de acceso a cosas que en muchas de sus historias creían inalcanzables, y así logran por medio de la palabra apropiarse del mundo del que antes solo se tenía una referencia visual.



Ilustración 8: Enseñando a mujeres. Tomada por Stefanie Abello, 2014.

1.1.4. Fortalecimiento organizativo

Dentro de este eje lo que se busca es potenciar y contribuir a los procesos de las comunidades, brindando herramientas tanto pedagógicas como la orientación de los currículos con base en la participación y la movilización social; así como la consolidación y aprehensión de herramientas jurídicas que contribuyan a la visibilización de sus procesos y a la lucha por los derechos que la legislación colombiana consagra.

Las familias que se organizaron en zona humanitaria basaron tanto su proceso como la adecuación del espacio físico en una organización de telaraña. Siendo esta una forma simbólica en donde cada parte es necesaria para la resistencia de la telaraña, si alguna parte falla, la telaraña se debilitaría hasta el punto de quiebre. Este simbolismo es representado en la organización de la zona humanitaria que responde a un espacio de solidaridad y hermandad. La casa de la memoria es el lugar central de esta telaraña, pues este espacio es donde se construye la memoria histórica y los actos que se han adelantado para la no repetición, donde se confluye para la toma de decisiones frente al accionar que deben tener como comunidades de paz en medio del conflicto. Es allí donde se han transmitido tanto los saberes como los dolores que dejó la guerra. En ella se mantiene viva la memoria de todo aquello que la guerra asesinó, desapareció o torturó. La casa de la memoria es un sitio simbólico que enmarca todos los frentes que emanan de la lucha por la vida que las comunidades llevan.



De la casa de la memoria se desprenden la casa de los líderes y lideresas de las comunidades. De ella se desprenden las demás casas de familias que están dentro del proceso organizativo, y, finalmente, la escuela que es la materialización no solo de un sueño sino de un logro político, cultural, pedagógico y social de las comunidades. Además, se cuenta con la trilladora que define los proyectos económicos comunitarios que darían un sustento real a las comunidades.

Esta estrategia consolida la solidaridad entre los resistentes, y a su vez genera un tejido social que se escapa al lenguaje, creando ciertos lazos de hermandad contruidos a partir del dolor común. Estos lazos representan la construcción de un poder sobre sus cuerpos, sus territorios y sus vidas, que a su vez generan una sensación de esperanza que les permite a las comunidades soñar con una vida digna.

De la escuela se desprende la consolidación de espacios que permitan el desarrollo y fortalecimiento de los procesos organizativos, así como la preservación y difusión de su cultura por medio de eventos que construyan los lazos identitarios de lo que significa ser un campesino del bajo Atrato chocoano. Para ello se generan espacios donde confluyan varios actores de diferentes territorios como los festivales o encuentro de mujeres, niños o juveniles; y a pequeña escala se dan

las *noches comunitarias*, que son un espacio que afianza los lazos de unión entre los miembros de la comunidad.

Este espacio es creado desde el 2010 para contribuir a la reconstrucción de la memoria mediante la oralidad. Se llevaría a cabo cada jueves y su objetivo es *compartir desde la palabra*, reconociendo los sentires de varios de sus participantes que a su vez contribuirían con la construcción una historia conjunta. Al inicio, estas noches eran realizadas por parte del equipo acompañante, pero debido a la constancia e importancia que fueron cobrando, la comunidad comenzó hacer parte de la organización, pues la zona no contaba con la presencia continua de los profesores. Este se convirtió en un lugar donde se transmitían los saberes de su cultura contada tanto por los ancianos como por las generaciones más jóvenes, lo que permitió la consolidación de un saber conjunto por medio de la oralidad, convirtiéndose en uno de los espacios formativos dentro del proyecto pedagógico. Como afirman Cendales y Mariño:

El diálogo como actividad educativa tiende a centrarse, o mejor, los educadores tendemos a centrarlo en lo racional argumental; sin embargo, el diálogo se constituye en un espacio en el que afloran emociones, convicciones, saberes, intereses, sin que podamos prever ni su aparición, ni su secuencia, ni su intensidad. El diálogo no es sólo sobre algo, sino fundamentalmente con alguien; por esto, no puede reducirse a una actividad racional. En el diálogo, las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones. (Cendales & Mariño, 2004)

Este espacio fue tornándose más constante. Y es al inicio del 2011 que las noches de los jueves cada quince días se destinaron a conocer y compartir la experiencia de procesos pedagógicos en los que participaron los acompañantes en Colombia y América Latina. En estos espacios se abrió la discusión sobre las formas como se han consolidado los diferentes

movimientos de resistencia civil, tomando como énfasis la luchas de los pueblos a lo largo y ancho de América por el derecho a la educación propia y la importancia que esta tiene para la consolidación de una resistencia civil, tomando como referente la construcción de una memoria histórica a partir de las historias contadas por sus gentes desde su punto particular de relación con la guerra y la construcción de paz. Estos espacios permiten perpetuar en su memoria, por un lado, la riqueza de sus saberes y, por otro, el horror y la barbarie de la que fueron testigos y que les genera un sentimiento de arraigo territorial por la defensa de la vida desde los territorios. Estas memorias les permiten mostrar su historia desde su experiencia, contar la otra cara del conflicto, configurando una nueva versión de los hechos que azotan a Colombia a nivel local, regional y hasta nacional. Como lo afirma la CIJP, la memoria contribuye a identificar la intencionalidad política de aquellos actores que llevaron a término los delitos de lesa humanidad, recordar implica que los sujetos se conecten con su identidad sobrepasando las rupturas generadas por el desplazamiento (CIJP, 2009, pág. 13)



Ilustración 10: Construyendo futuro desde la resistencia. Tomada por Carolina Camacho, 2018.

2. La filosofía como herramienta para la construcción de un saber propio

2.1 Consideraciones previas

En este capítulo se expondrán las reflexiones sobre la práctica pedagógica y se intentará mostrar la importancia de una educación propia dentro de la comunidad. Igualmente, espero mostrar la importancia del reconocimiento de un pensamiento filosófico propio que acompañe las prácticas y luchas que las comunidades llevan gestando desde hace varias décadas. Para este propósito me basaré en dos fuentes principales. La primera es a partir de lo aprehendido del acompañamiento con la comunidad, no solo desde los quehaceres pedagógicos dentro del colegio, sino a través de la cercanía con su *modo de vida*. Esto me permitió entender la forma en que ellos contribuyen en la construcción de un entretejido social pensando en lo *común*. Segundo, tomaré como base teórica las investigaciones adelantadas por la denominada filosofía latinoamericana para poder evidenciar la necesidad de la gestación de un pensamiento propio que contribuya no solo a la consolidación de saberes propios, sino a la emancipación intelectual de los pueblos de América desde los grupos de base de nuestro país. En este sentido, me centraré en la importancia de la *praxis* en la construcción de un pensamiento filosófico propio.

2.2 Formación de educadoras y educadores comunitarios

Uno de los proyectos más importantes que pude evidenciar en mi investigación-acción es aquella que corresponde al fortalecimiento de los procesos educativos por medio de la formación de *educadores comunitarios* que respondan a las necesidades concretas de la comunidad desde la comunidad misma. Es por ello que los jóvenes, desde sus particularidades, contribuyen al fortalecimiento de los procesos políticos de las comunidades. Ellos se reconocen a sí mismos como jóvenes en resistencia, comprendiendo sus formas y lecturas propias que contribuyen a

generar acciones de lucha. Pues bien, este es el papel que desarrolla el proyecto educativo: poder reconocer las voces y los sentires de los jóvenes que se construyen, deconstruyen y reconstruyen constantemente en el sentir frente a su particular posición de jóvenes frente a la guerra.

Los jóvenes asumen un papel determinante para la consolidación de los procesos que se llevan a cabo en las comunidades, al enfrentarse a los nuevos retos que supone retornar a sus tierras y enfrentarse a las amenazas y hostigamientos.⁵ Es por esta razón que los jóvenes son la base de los proyectos resistentes de las comunidades, ya que ellos son el puente generacional entre los patriarcas y matriarcas y las nuevas vidas renacientes de la guerra. En los jóvenes reside tanto el futuro como el presente de los procesos de resistencia.

Para las comunidades, el colegio representa un avance no solo pedagógico sino político, pues la educación es la puerta de entrada para la aprehensión de nuevos saberes que contribuyan a la construcción tanto de sujeto como de comunidad. “Es importante el colegio porque podemos recuperar muchas costumbres que se han venido perdiendo, que se perdieron por medio de la violencia, es importante el colegio porque desde él podemos hacer estudios propios” (Marín & Ángel, 2015). Los jóvenes se han ido convirtiendo en la fuerza más fuerte de la resistencia de las comunidades, pues ellos, desde su particular posición dentro del conflicto, han reflexionado sobre lo que significa resistir y han concretado acciones no violentas para contrarrestar los problemas de índole político, militar y cultural que conlleva los procesos adelantados por las comunidades.

⁵ Como lo había mencionado en el primer capítulo, las amenazas provienen de aquellos que ocuparon el territorio después del desplazamiento de las comunidades, así como las nuevas ocupaciones que ha sufrido el territorio en las nuevas dinámicas dentro del territorio como las AGC y el ELN.

Bajo esta perspectiva, el proyecto educativo es facilitador porque genera una reflexión frente a los procesos y las acciones de resistencia. Dentro del colegio se crea un diálogo que fortalece los lazos entre los jóvenes y la comunidad, y brinda herramientas tanto pedagógicas como políticas para la comprensión del papel político que tienen. El colegio posibilita la comprensión de ciertas acciones políticas y económicas que antes solo se entendían desde el sentir, pero que hoy cobran un sustento teórico para comprender el por qué y cómo se generan las relaciones del campesinado con el entorno económico y político del Estado colombiano. Asimismo, el colegio fomenta las acciones conducentes al fortalecimiento, la defensa o la reconstrucción de los aspectos más relevantes de la vida comunitaria y de la resistencia civil.

Es por esta razón que el accionar de los jóvenes es de vital importancia para el fortalecimiento de los procesos adelantados por las comunidades resistentes. Esto permite la creación de nuevas alternativas de lucha y conlleva a realizar prácticas transformadoras, convirtiendo a los jóvenes en una fuerza que se resiste a ser el blanco de la guerra y de todas sus manifestaciones. El acceso a la educación es para ellos uno de los pilares que les posibilita generar un quehacer cimentado en la esperanza, y esto les ayuda a configurar una acción real y eficaz frente a sus comunidades y sus procesos por la defensa de la vida y el territorio. Todo esto tiene como fin que sean las personas de los procesos de resistencia quienes asuman y se empoderen del escenario educativo de sus comunidades.

Ilustración 11: Jóvenes resistentes en la escuela. Tomada por Carolina Camacho, 2018.



...Y tenemos la forma pa' poder resistir
Y es la de educarnos para un mejor vivir

Por eso les decimos a los jóvenes de aquí
Que juntos de las manos podemos resistir

(Canción compuesta por jóvenes del colegio)

2.3. La universidad y la construcción de una educación propia

Luego de varios años de luchas incansables para poder retornar a sus territorios, las comunidades crearon ciertos mecanismos que les permitieron retornar a sus tierras y allí consolidar estrategias que les permitirán la defensa de la vida y el territorio y establecerse como población civil en medio del conflicto. A través de estos mecanismos consolidaron aquellos derechos que históricamente el Estado colombiano les había negado, como el acceso a la salud, a la educación y a la autodeterminación de sus pueblos y cultura. Como ya he insistido, dentro de estos mecanismos se construyó un proyecto de educación propia que toma como base las

necesidades de las comunidades, cimentando su contenido en los pilares que enmarcaban la lucha que dichas comunidades han llevado por años: memoria, justicia, reparación, vida digna y la defensa por el territorio. Es así como se consolidan los PEC en varias cuencas del Bajo Atrato chocoano: “Es la educación propia que nos hemos pactado como pueblo [...] desde un modelo nuevo que ejerce el derecho a la educación, el derecho a los pueblos, el derecho a elegir cómo ser educado” (CIJP, 2018b). Estos proyectos empezaron a gestarse hace varios años con la ayuda de jóvenes bachilleres que en el momento del desplazamiento tomaron la vocería de educar a los niños más pequeños. En palabras de Henry Ángulo, uno de los jóvenes líderes:

Los estudiantes quedan desamparados [...] fue allí donde creamos el modelo educativo de educación propia, el cual permitió entonces que los docentes fueran de la misma comunidad [...] éramos unos bachilleres voluntarios que hacíamos ese papel allí (CIJP, 2018b)

Luego, junto al acompañamiento de CIJP, estos proyectos educativos fueron tomando forma hasta convertirse hoy día en colegios establecidos dentro de las Zonas Humanitarias, conformándose como base fundamental de los procesos organizativos de las comunidades, transformando incluso los planes de vida y comunitarios de las comunidades. Como lo afirma José Francisco Álvarez, egresado del colegio y hoy profesor comunitario del mismo:

Para mí la experiencia del colegio ha sido algo muy importante para mí porque me formé y soy una persona crítica, analítica de la situación que vivimos a diario, el colegio me enseñó cómo defender mis derechos y mis deberes en los distintos escenarios en la sociedad. (Camacho, 2018)

De lo anterior se desprende entonces la necesidad que empieza a emerger en los jóvenes de seguir con sus procesos educativos y se genera una necesidad más inminente: el acceso a la educación superior. Es así como los primeros jóvenes, gracias a las familias que deseaban apoyar

con sus propios recursos, acceden a la educación superior. Debido a la falta de cobertura de instituciones de educación superior en la región, los jóvenes se ven obligados a desplazarse hasta Medellín, esto implica no solo un desgaste físico, pues la ciudad se encuentra a más de 200 kilómetros de distancia, sino que conlleva un costo mayor en la manutención de los jóvenes que pueden establecer un contacto con las familias que apoyan, así como una decisión y convicción más fuerte de los jóvenes resistentes al tener que renunciar a sus cultivos, familias y cotidianidades para ir a la universidad en miras de una construcción colectiva.

De lo anterior se desprende lo que para mí es quizás uno de los resultados más importantes de los procesos educativos de las Zonas Humanitarias y a su vez uno de los objetivos que se planteaban en la construcción de los proyectos educativos: una educación propia y comunitaria sin la intervención de terceros. Este proyecto de educación propia empieza hoy a tomar sus primeros pasos gracias a que cada vez más jóvenes desean acceder a la educación superior, no porque esta sea la vía para salir de sus territorios, sino porque ellos están pensando en la construcción comunitaria y desean retribuir a sus comunidades con lo que han aprendido. De esta manera, los jóvenes están generando un cambio no solo educativo, sino cultural, político, ético y social en cada una de sus comunidades. En voz de Niver Orejuela, uno de los jóvenes que accedieron a la educación superior:

Una de las cosas que me motivo para ir a la universidad fue la propuesta de educación propia que venimos desarrollando en la comunidad para el fortalecimiento del mismo [...]. Vi la necesidad que un miembro de la comunidad se formara en esta disciplina [...] también poder aportar este conocimiento que adquiriera en la universidad para poder compartirlo en la comunidad. (*sic*) (Orejuela, 2018)

En el mismo sentido, José Francisco Álvarez expresa su punto de vista:

Decidí estudiar la licenciatura en etnoeducación con énfasis en ciencias sociales y pues la hice pensando también en mí, mi familia y también la comunidad. Creo que en los territorios que nosotros debemos aportar y defenderlos a pro que somos resistentes en los territorios (*sic*). (Camacho, 2018)

Estos jóvenes retribuyen a sus comunidades trabajando en los colegios como profesores comunitarios. Ellos se empoderan al asumir la educación de sus comunidades a partir del saber que se adquirió en la universidad y con miras a la construcción ético-política de sus comunidades. Ellos buscan la autodeterminación de su pueblo y eligen vivir en paz en medio de la guerra. Ellos deciden y asumen la educación como el pilar de las luchas adelantadas por sus comunidades en la construcción de un modelo de vida nuevo y distinto, encaminado hacia la defensa de la vida y el territorio:

Con el poco o mucho conocimiento que he adquirido vengo a la comunidad y trato de multiplicar ese conocimiento en los estudiantes de las comunidades [...]. Cada día más vamos tratando de buscar las distintas maneras para que los jóvenes tengan más arraigo en el territorio. (Camacho, 2018)





Ilustración 13: En medio de la clase. Tomada por Carolina Camacho, 2018



Ilustración 14: John Jader dictando clase. Tomada por Carolina Camacho, 2018

2.4. Universidad para la paz, el sueño materializado

La educación debe ser garante de un aprendizaje no basado exclusivamente en una visión científica del mundo, sino que debe garantizar la construcción de una cultura de paz que promueva la transformación activa de la sociedad. Solo de esta manera es posible que una sociedad como la colombiana, que desde hace décadas ha estado inmersa en la guerra, logre una transformación con miras a la construcción de una paz estable y duradera. Una condición para que la paz sea efectiva es que las comunidades adquieran una comprensión del entorno que habitan, de modo que puedan responder de manera asertiva a los retos que se presentan. En este sentido, la educación “adquiere un valor estratégico en la construcción de la paz en la medida que contribuye a cimentar bases sólidas para un desarrollo territorial incluyente y sostenible” (CIJP, 2018, pág. 5).

Según los datos arrojados de las investigaciones sobre las desigualdades educativas en Colombia, solo el 40,98% de la población tiene acceso a la educación secundaria (García *et. al.*, 2013, pág. 23). Además, la desigualdad en las oportunidades de acceso a la educación genera una brecha entre lo rural y lo urbano, condensándose la mayor parte de la cobertura en las ciudades, dejando a la población rural con un acceso a la educación nulo o de mala calidad. Y eso sin contar con que en muchos casos los centros educativos y colegios están tan dispersos y apartados espacialmente de las comunidades, que estudiar implica un sobreesfuerzo en la movilización, lo cual, obviamente, hace casi imposible que la población rural pueda acceder a una educación adecuada. Según el MEN, la educación debe contar con: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Estos cuatro factores no se cumplen para las comunidades que no tienen presencia en los cascos urbanos.

Adicionalmente, otro elemento problemático de la educación rural es que está alejada de las necesidades concretas de las comunidades. La educación que reciben estas comunidades perpetúa un modelo construido desde las grandes ciudades que invisibiliza la multiculturalidad del territorio colombiano. Este modelo educativo, que se imparte a lo largo y ancho del país, está desconociendo usos, costumbres y hasta lenguajes en un país multiétnico y multicultural.

De manera que el sistema educativo colombiano, más que ser un camino de superación y movilidad social, es un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales, que vulnera el derecho a la igualdad y atenta contra el núcleo esencial del derecho fundamental a la educación y no cumple el propósito constitucional de que las personas desarrollen plenamente su personalidad y el sentido de su dignidad. (CIJP, 2018, pág. 20)

Por lo anterior, los procesos organizativos consideraron de vital importancia la construcción e implementación de proyectos educativos diversos y transformadores que respondan a la solución de todas estas falencias. El objetivo es transformar la cultura educativa de estas comunidades que están o estuvieron inmersas en la guerra y se generen impactos sociales, políticos, culturales y ambientales. Dichos procesos dentro de las comunidades han contribuido a que los jóvenes que han sido testigos o víctimas de la guerra puedan construir un proyecto de vida con base en la adquisición de un saber que contribuya a la transformación y desarrollo de sus comunidades, así como a la defensa y rescate de sus costumbres, tradiciones, cultura y lenguaje. Por tal razón:

Desde hace varios años las comunidades plantearon la necesidad de establecer en los territorios una educación superior que responda a los anhelos de paz y desarrollo, que consolide el arraigo territorial brindando opciones de profesionalización acordes con la vocación regional y el emprendimiento individual y colectivo. (CIJP, 2018, pág. 4)

Los proyectos educativos dentro de los territorios son una forma de autodeterminación y materialización del derecho a la educación que no ha sido atendido históricamente para las comunidades negras del país. Estos proyectos educativos entran en concordancia con los proyectos políticos y organizativos de las comunidades, ya que se busca defender la cultura y la autodeterminación de estas comunidades.

Bajo esta base se cimienta la gestación de un proyecto mancomunado entre la CIJP, CONPAZ y DEACHE para la construcción e implementación de la primera *Universidad para la paz*. Este proyecto estará enfocado en el intento de disminuir la brecha entre el acceso a la educación superior y los campesinos, convirtiendo a la universidad en un sueño que por décadas fue inalcanzable para las comunidades. Gracias a los esfuerzos de varias organizaciones empieza la construcción de la primera sede de la universidad para la paz *Marino López* dentro de la eco-aldea de paz Nueva Esperanza en Dios.



Ilustración 15: Universidad de Paz. Tomada por Julián Gómez, 2018.

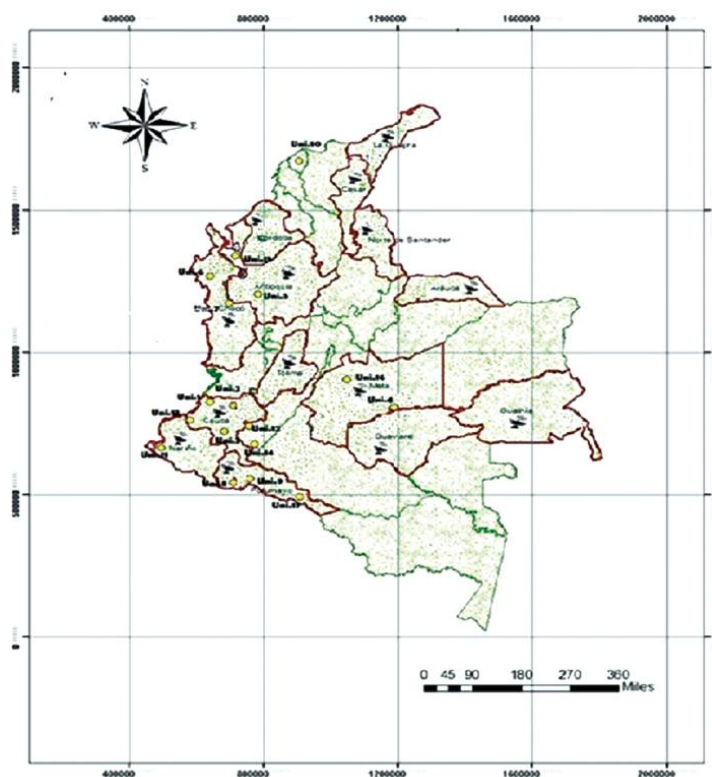
La Universidad de paz es una propuesta de educación integral donde se pretende un acercamiento a todos los actores de la comunidad: niños, niñas, jóvenes, ancianos, mujeres y hombres. La Universidad posibilitará espacios de aprendizaje desde y para el territorio, donde se reafirme la vida y la esperanza después de la guerra. El objetivo principal de la Universidad de paz es la consolidación de un espacio de reconstrucción de la confianza y la reconciliación, con base en el esclarecimiento de la verdad en el marco de una justicia restaurativa.

Este proyecto estará cimentado en una educación que contribuya a la formación de sujetos que aporten a la construcción de una sociedad fundamentada en la justicia, la solidaridad y la verdad, así como la dignificación de la vida y el territorio. Una característica central de este proyecto es que el territorio de las comunidades será la base para la conformación de los programas académicos que allí se impartirán. Dichos programas contarán a su vez con un enfoque ancestral y cultural que atiende principalmente a la conservación y recuperación de las prácticas culturales y tradicionales de las comunidades. Se busca que este saber propio se entreteja con el conocimiento de las ciencias universales y se articule además con los proyectos comunitarios y con los planes de vida de las personas que allí estudien.

La Universidad de paz estará estructurada en módulos que serán construidos a partir de plástico reciclado, y estará equipada con paneles solares y un sistema de agua lluvia. Los pisos serán baldosas hechas a partir de tapas de botellas plásticas. La Universidad tendrá una distribución de 3 salones para clases, una biblioteca, baños y un espacio para alojamiento. Con dicho diseño se construirán 14 sedes dispuestas de la siguiente manera:

SEDES UNIVERSIDADES			CONECTIVIDAD
SIMB.	SEDES UNIVERSITARIAS	DEPARTAMENTO	EMISORAS , TV E INTERNET COMUNITARIO
Uni.1	Cuenca Naya- Mpio López de Micay	Cauca	Cauca
Uni.2	Mpio Mapiripán	Meta	Meta
Uni.3	Mpio Dabeiba	Antioquia	Antioquia
Uni.4	Cuenca del Río Cacarica	Chocó	Chocó
Uni.5	Mpio Río Suelo Cuenca Jiguamiandó Mpio Carmen del Darién	Chocó	Chocó
Uni.6	Pueblo Nasa Mpio Puerto Asís	Putumayo	Putumayo
Uni.7	ZRC Perla Amazónica Mpio Puerto Asís		
Uni.8	Las Nubes Mpio Soledad	Atlántico	Atlántico
Uni.9	Mpio Tumaco	Nariño	Nariño
Uni.10	San Antonio Mpio Inza	Cauca	Cauca
Uni.11	Mpio Iscuandé	Nariño	Nariño
Uni.12	Mpio Palestina	Huila	Huila
Uni.13	Mpio Apartado La chinita	Antioquia	Antioquia
Uni.14	Mpio Castillo	Meta	Meta
Uni.15	Trujillo	Valle	Valle

Sedes Universidad de Paz. (CIJP, 2018a, pág. 6).



Ubicación geográfica de las sedes de la Universidad de paz. (CIJP, 2018a, pág. 7).

Los objetivos de la Universidad de la paz son, primero, la construcción y preservación de la paz dentro de los territorios, fundamentada en la conservación y preservación de la cultura; segundo, fortalecer la autodeterminación de los sujetos y la comunidad mediante la adquisición de saberes en pro de la defensa de la vida y el territorio. La Universidad contará con cuatro facultades:

- Facultad de ciencia agroambiental: dar elementos para el mejoramiento en la protección y uso del territorio, teniendo en cuenta aspectos como caracterizaciones territoriales, reconocimiento de los diferentes sistemas que conviven en un mismo territorio, aprovechamiento de materiales orgánicos, restauración de los impactos ambientales generados por los megaproyectos que incursionaron en los territorios y la construcción y preservación de bancos de semillas nativas.
- Facultad ciencias de la salud, medicina y psicología: por un lado, la psicología tendrá un énfasis social y se encaminará en la reconstrucción emocional y afectiva de los pueblos afectados por la guerra y la violencia cultural y sociopolítica que han enfrentado por décadas. Por otro lado, la medicina se encaminará a la recuperación y promoción de la medicina ancestral y natural, así como el fortalecimiento de los médicos tradicionales, las parteras y la fabricación de medicina a base de plantas medicinales.
- Facultad de derecho y ciencias políticas: encaminará su quehacer en la consolidación y defensa crítica del derecho como herramienta ante el aparato judicial colombiano, tomando como temas centrales: la jurisdicción espacial indígena, jurisdicción de las comunidades negras, derecho propio, justicia restaurativa y jurisdicción especial para

la paz. El trabajo sobre estos temas tendrá cabida en el estudio del derecho civil, ambiental y constitucional transversalizando su estudio con los derechos a la verdad, la reparación la justicia, la impunidad y los daños ambientales que sufrieron las comunidades con la guerra.

2.5. La importancia de un pensamiento propio

Dentro de mi práctica pedagógica pude evidenciar que la educación en resistencia es considerada por las comunidades como un proyecto que contribuye a la reivindicación de los derechos de los pueblos. La educación en resistencia es una perspectiva ético-política que contribuye a la búsqueda de la libertad, la verdad, la justicia y la reparación de los pueblos que han sufrido los vejámenes de la guerra; y a su vez se opone al olvido, a la impunidad y a la repetición de la violencia. Es por ello que considero que nuestro papel como educadores, desde nuestro saber, es la de contribuir a la construcción de estos espacios para fortalecer los procesos educativos que se lleven a cabo a lo largo y ancho de nuestro territorio.

El papel educativo que llevé a cabo está en coherencia con las bases de la formación profesional que dictamina la *educadora de educadores* como parte de su quehacer universitario, en la medida en que colaboré con la consolidación y acompañamiento de procesos sociales y populares en el territorio. Desde mi saber de la filosofía, mi práctica pedagógica se enfocó en la construcción de un proyecto pedagógico que respondiera a las necesidades e identidades de las personas de varias comunidades del Bajo Atrato chocoano. Esto está en consonancia no solo con mi sentir como profesional, además atiende muy bien al perfil que se espera de un licenciado en filosofía: “el Licenciado en filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional será un profesional

con un alto sentido de responsabilidad humana y social frente a las problemáticas del país” (Coordinación UPN, consultado en la página web de la Licenciatura de Filosofía).

Ahora bien, dentro de la experiencia obtenida de mi práctica pedagógica evidencí que varias de las problemáticas que yo consideraba como centrales para el pensamiento filosófico no parecían tener importancia para los miembros de la comunidad. Es gracias a mi quehacer pedagógico que pude evidenciar que el saber filosófico en el que yo estaba formada muchas veces no respondía a las necesidades, realidades o preocupaciones concretas de la comunidad. Y aunque yo le encontrara mucho sentido a mi formación académica, lo cierto es que la filosofía que yo sabía no daba respuesta a ciertos planteamientos que parecían vitales en donde me encontraba. Me enfrenté a preguntas como por qué es importante la construcción de una vida digna, por qué pueblos enteros pueden consagrar su vida a la defensa por el territorio o la autodeterminación, cómo se consolidaba el arraigo al territorio, cómo personas podían generar en la resistencia un modo de existencia ético, político y vital.

En mi práctica pedagógica comprendí que el papel que tenemos como licenciados en filosofía es el de romper con las concepciones formadas por los centros de poder que históricamente se han consagrado a la construcción de un saber único y universal. Nuestro papel es cuestionar y romper la perpetuación de las ideas impuestas por las clases dominantes a lo largo de la historia. Estas relaciones de dominador-dominado son puntos neurálgicos donde la filosofía debe poner mayor atención y contribuir a la destrucción de dicha condición. El objetivo es lograr una *liberación*, que es hacia donde deben apuntar las filosofías que emerjan de los pueblos mal llamados subordinados. Esta liberación se encuentra latente en la “sabiduría popular” de los pueblos, ese conocimiento que emerge de las construcciones socioculturales de los denominados pobres o

excluidos. Es allí donde se pueden configurar nuevos saberes libres del ejercicio económico imperante. La liberación debe ser no solo un tema de reflexión, sino una práctica histórica que permita superar la relación establecida desde Occidente, pues se debe basar el quehacer filosófico y pedagógico en formas de comprensión del mundo desde las voces de los excluidos.

Según Dussell, el filósofo que no responde a sus problemáticas necesariamente se convierte en un instrumento de adoctrinamiento para su pueblo, haciendo de la cultura una homogeneidad universal sin tener en cuenta las subjetividades de otros pueblos y de otros hombres. Esto genera una aceptación casi fanática sobre las características de la cultura y el pensamiento “universal”, aceptando y perpetuando la dominación cultural, generando una especie de Barbarie. “La barbarie es la exterioridad, el no-ser, lo que se sitúa más allá del logos, el campo y la historia del indio, del mestizo, de la América Latina originaria y real” (Zea , 1976, pág. 524). Las comunidades negras e indígenas de nuestro país han sido sometidas históricamente a esta barbarie, se les llega incluso a desconocer su existencia en términos de igualdad de derechos y, nosotros, desde nuestra posición intelectual, hemos contribuido a su negación, exclusión y exterminio.

Considero que es de vital importancia que el filósofo, desde el ejercicio mismo de la filosofía, pueda contribuir a la superación de la relación occidental entre sujeto-objeto: el hombre blanco se ha asumido como el sujeto y a las demás razas como el objeto. Es indispensable romper con estas relaciones dialécticas de opresión-liberación, y avanzar hacia la construcción de un pensamiento que se base en la alteridad ético-histórica del otro, no solo en términos personales, sino que a su vez esta alteridad sea considerada la base del desarrollo social, histórico, estructural, cultural y político de los pueblos.

Finalmente, se puede vislumbrar la importancia que tiene para un licenciado en filosofía ser parte activa de la construcción de un saber a partir de las necesidades y problemáticas de su tiempo, en aras de poder comprender y reflexionar sobre los planteamientos filosóficos que emanan de las particularidades concretas de un pueblo. Un verdadero pensamiento latinoamericano se desarrolla reconociendo la historia y la reconstrucción de la memoria por medio de la apertura a la voz de quienes han vivido las experiencias particulares que se generan en nuestras dinámicas socioeconómicas. De esta manera reafirmo mi quehacer pedagógico en el emprendimiento de una educación en resistencia basada en la construcción de un pensar filosófico que posibilite a los pueblos una reflexión sobre las luchas de los pueblos que ancestralmente han habitado la cuenca del río Curvaradó, Jiguamiandó y Cacarica. Esta educación en resistencia no la puedo concebir más que como un esfuerzo por unir mi voz como licenciada en filosofía a las múltiples voces que desde la praxis consagran todo un entramado de saberes propios en la construcción cultural y científica de su territorio.

Conclusiones

La práctica pedagógica investigativa que describo a lo largo de este texto ha servido, en mi opinión, para atender a dos preocupaciones muy importantes. Por un lado, pretende condensar un tipo de denuncia social por la exclusión, segregación y exterminio de cientos de voces y sueños de millones de personas que al igual que nosotros sufren, aman, lloran y no deberían arriesgar sus vidas por alcanzar los derechos que todos deberíamos gozar. Por otro lado, pretende rescatar o sacar a la luz las voces de aquellos que históricamente han sido excluidos o silenciados, a causa de los crímenes mediados por los intereses de los grandes megaproyectos económicos (agroindustriales, bioenergéticos, ganadería extensiva y plantación de coca) sobre lugares geoestratégicos que desataron guerras en contra de la población civil.

Los intereses económicos desataron una violencia de carácter bélico y, peor aún, configuraron toda una cultura de guerra que conlleva a la discriminación, repudio y aniquilamiento de la vida y la cultura de todos aquellos pueblos que se interponen al sistema económico. Todo esto genera una ruptura y desarraigo en el tejido social y las relaciones tradicionales que tenían los pobladores ancestrales con el territorio. De ahí que fueran necesarias y urgentes acciones realizadas para la defensa de su vida y de su territorio.

Dicha defensa por la vida y el territorio se condensa en mecanismos que posibilitaron la vida y la defensa del territorio desde el territorio mismo –las zonas humanitarias o las zonas de biodiversidad– como base de un proyecto político, cultural y pedagógico para la reconstrucción de la ruptura social que dejó la guerra. Esta reconstrucción está basada en la esperanza, la dignidad y la memoria de los pueblos que ancestralmente construyeron su coexistir con el territorio chocoano. Las zonas humanitarias, que con los años se han ido transformando y transfigurando en eco-aldeas

de paz, fueron y son espacios de vida en las que se construyen sueños y se transforman realidades. Estos espacios son mecanismos que se convierten en una acción real y material de resistencia frente a la guerra, y reafirman los principios de autodeterminación política, ética y cultural en contra de la cultura de guerra.

De dichos mecanismos de organización y defensa colectiva y comunitaria ante la guerra emergen ciertos saberes propios que se potencian a través de los proyectos educativos comunitarios. Estos proyectos cobran un papel fundamental en la construcción comunitaria de un quehacer social, político, cultural y educativo, ya que están arraigados en la construcción de mundos posibles que potencian el sentido de humanidad, solidaridad, resistencia y movilización social de las comunidades de paz dentro del contexto violento.

Dentro de estas luchas, los proyectos educativos cobran una supremacía sobre los procesos organizativos, pues a través de la educación se posibilitan y proyectan los procesos de resistencias civil de las comunidades chocoanas, ya que se promueve el liderazgo juvenil con un enfoque intergeneracional. Es desde la educación propia que se puede gestar una reivindicación histórica de los pueblos, con miras a la transformación social cimentada en la verdad y la justicia socioambiental. Desde mi perspectiva personal, siento que a través de este proyecto también cumpla un papel político y ético porque es a través de la educación que le hacemos frente a la guerra.

Para finalizar, solo me resta expresar mi más profundo agradecimiento a las comunidades porque me acogieron y me enseñaron. Gracias a ellos, estoy convencida de la necesidad de trabajar por un país diferente construido desde mecanismos de exigencia de verdad, memoria, dignidad y

defensa de lo propio. Entendí la importancia de reafirmar una soberanía popular de las comunidades que se fundamente en los sueños, las esperanzas y el esclarecimiento de las violaciones a los derechos humanos de las que han sido víctimas constantes. Solo me resta por decir que esta práctica no solo transformó mi profesión, sino mi vida entera; y me permitió vislumbrar y construir un quehacer docente desde el corazón y la razón de estos pueblos que se resisten a la violación del derecho humano.

Bibliografía

Abello, S., & Martínez, V. (2013). *Tejiendo procesos educativos comunitarios con los hilos de la resistencia popular en la Zona Humanitaria Las Camelias es Tesoro - Cuenca del río Curvaradó Bajo Atrato chocoano*. Universidad Pedagógica Nacional.

Camacho, C. (2014). Diario de campo.

Camacho, C. (2018). *Entrevista a profe comunitario* [video]. Archivo personal. [Se puede consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=zhfWDWkwL4o>]

Cendales, L., & Mariño, G. (2004). *El diálogo en educación. Una reflexión y una propuesta desde la educación popular*. Consultado: febrero 15, 2016, en: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7643&opcion=documento>

Centro Nacional de Memoria Histórica. [CNMH] (2013). Una guerra prolongada y degradada. Dimensiones y modalidades de violencia. En: *Basta Ya* (pp. 30–109). Bogotá.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. [CIDH] (2013). *Caso de las Comunidades afrodescendientes desplazadas de la Cuenca del Río Cacarica (Operación Génesis) vs. Colombia*.

Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. [CIJP] (2005). *La Tramoya. Derechos Humanos y Palma Aceitera Curvaradó y Jiguamiandó*. Bogotá.

_____. (2009). *Derivando Memoria*.

_____. (2009a). *Bajo la palma* [documental]. Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=J30BtZuqo44>

_____. (2013). *Educación en medio de la guerra de la población infantil y juvenil de las comunidades de autodeterminación, vida y dignidad del Cacarica*. Bogotá.

_____. (2014). Declaración final del encuentro.

_____. (2017). *Proyecto Educativo Comunitario Bajo Atrato*. Bogotá.

_____. (2018). *Universidad de Paz. Propuesta para su implementación en territorios afectados por el conflicto armado*. Bogotá.

_____. (2018a). *Universidad de Paz - UPAZ*. [Power Point]. Bogotá.

_____. (2018b). *UniPaz Educación propia en Cacarica Choco*. [Video]. [Se puede consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=KyTkddXZYBM&feature=youtu.be>]

Comisión Intereclesial de Justicia y Paz & Corte Interamericana de Derechos Humanos. [CIJP & CIDH] (2003). *Caso de las Comunidades de Jiguamiandó y del Curbaradó*. Bogotá.

Comisión Colombiana de Juristas y Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. [CCJ & CIJP]. (n.d.). *Zonas Humanitarias y Zonas de Biodiversidad: Espacios de dignidad para la población desplazada en Colombia*. Bogotá. Sin publicar.

Coordinación de la Licenciatura en Filosofía UPN. (n.d.). *Perfil del egresado de la Licenciatura en Filosofía UPN*. Consultado en Diciembre 29, 2017, en: <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=434&idh=439&idn=8384>

De la Torre, L. (1987). *Historia de la Asociación Campesina Integral del Atrato – ACIA*.

Fals Borda, O. (2009). “Cómo investigar la realidad para transformarla”. En *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del hombre.

_____. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

_____. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Uruguay: Siglo XXI.

García, M.; Espinosa, J.; Jiménez, J.; Parra, J. (2013). *Separados y Desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.

Guevara, A. (2010). *Procesos de Resistencia Civil en Colombia como respuesta al conflicto armado interno y construcciones de paz. Un estado del arte 2000 a 2010*. Universidad Nacional de Colombia.

Jaramillo, J. (2006). “Reseña: Anne Marie Losonczy. La trama interétnica. Ritual, sociedad y figuras de intercambio entre los grupos negros y emberá del Chocó”. *Tabula Rasa*, 4, 355–363.

Jimenez, O. (2002). “El Chocó: Libertad y poblamiento 1750-1850”. En C. Mosquera, M. Pardo, & O. Hoffman (Eds.), *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias Sociales e identitarias* (pp. 121–142). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Unibiblos.

Orejuela, Niver. (2018). *Entrevista* [grabación telefónica].

Machado, M. (n.d.). *Un rastro del África Central en el Pacífico colombiano: tallas sagradas entre los indígenas Chocó y su legado africano (Congo y Angola)*. 531–556. Consultado en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1237/22/20CAPI19.pdf>

Marín, A., & Ángel, A. (2015). *Cañaña* [video]. Trabajo de grado. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional.

McFarlane, A. (1991). “Cimarrones y Palenques en Colombia: Siglo XVIII”. *Historia y Espacio*, 14, 53–78.

Ministerio de Educación. (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá.

Naranjo, I. (2004). “Reseña: Orián Jimenez. El Chocó un paraíso del demonio. Universidad de Antioquia”. *Historia y Sociedad*, 192–194.

Ramírez, R. (2001). “Reseña: Orlando Fals-Borda. Acción y espacio: Autonomías en la nueva República”. *Territorios*, 5, 160–162.

Restrepo, E. (1999). *Poblaciones Negras en Colombia (Compilación bibliográfica)* (No. 43). Cali. Consultado: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/cidse-univalle/20121129010018/Documento43.pdf>

Salazar, M. (2011). “Horizontes de la resistencia civil en Colombia”. En *Memorias Encuentro Internacional. La resistencia civil: estrategias de acción y protección en los contextos de guerra y globalización* (pp. 31–44). Bogotá: Difundir LTDA.

Sharp, W. (1975). “The Profitability of Slavery in the Colombian Chocó, 1680-1810”. *The Hispanic American Historical Review*, 55(3), 468–495.

VVAA. (2014, Mayo). Editorial. Periodica Velo ve’.

Zea, L. (1976). *El pensamiento latinoamericano*. Barcelona: Ariel.

Leyes y decretos

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá. D.C.
Disponible en: <http://www.constitucioncolombia.com>

Naciones Unidas. *La Carta de Argel. Declaración Universal de los Derechos de los pueblos* (1976). Argel. Disponible en: <http://permanentpeopletribunal.org/wp-content/uploads/2016/06/CARTA-DE-ARGEL-ES.pdf>

Congreso de la República – Colombia. Ley 70 de 1993 expedida el 27 de agosto. “Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política”. Disponible en:
<https://legislacion.vlex.com.co/vid/ley-70-1993-desarrolla-665214949>

Congreso de la República – Colombia. Ley 115 de 1994 expedida el 8 de febrero. “Por la cual se expide la ley general de educación”. Disponible en:
<http://www.bogotajuridica.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=292>

Presidencia de la República. Decreto 3011 expedido el 19 de diciembre de 1997. “Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones”. Disponible en: <https://docplayer.es/14879166-Decreto-3011-de-diciembre-19-de-1997.html>

Anexo 2

ANTECEDENTES PROYECTO EDUCATIVO

En el trabajo de acompañamiento integral que realizamos en el Bajo Atrato siempre ha estado presente la preocupación de tener una educación adecuada a niños y jóvenes de las Zonas Humanitarias. Desde 1998 se realizó un primer proyecto educativo para los niños y jóvenes de CAVIDA en Cacarica. Los proyectos que se han realizado siempre parten de reconocer el conflicto armado que se vive en el Bajo Atrato del Chocó, la identidad y la cultura de estas comunidades y la memoria de la resistencia por el derecho a la vida y a poseer su territorio que han realizado estas comunidades.

Se ha buscado capacitar personas de la misma comunidad para ser maestros de la población infantil, porque en los sitios que se han buscados maestros ofrecidos por el Estado, se han presentado dificultades por las metodologías y contenidos que ellos desarrollan. Además, una preocupación permanente por la seguridad de los miembros de las comunidades porque continuamente han recibido amenazas, tal como se puede verificar en las CONSTANCIAS que publicamos en la página web de la Comisión.

Entendemos que la educación es un proceso de aprendizaje de todas las partes involucradas, que los contenidos impartidos en las diferentes asignaturas deben ser pensados desde la singularidad de los alumnos y de las comunidades en medio de la guerra, con la participación de

estos en la toma de decisiones ubicadas en su Proyecto de Vida (Principios y Normas de Regulación interna para sobrevivir en la guerra).

En este sentido este proyecto como los anteriores asumen la población infantil como sujeto constructor del Proyecto de Vida, de afirmación de los derechos humanos, de la democracia como práctica abierta y en construcción, que permite la emergencia y animación de un proceso de reconstrucción civil en medio de la guerra, orientado a la producción de nuevas formas de interacción y de relación con el conflicto armado, la naturaleza y la paz.

Siempre hemos creído que lo discursivo de la educación debe concretarse en acciones específicas y concretas de aportar a la comunidad en general, es decir, la escuela la pensamos como un lugar para producir experiencias que enriquezcan el devenir comunitario. En la escuela deben circular saberes y discursos propios de la cultura y de la etnia de sus pobladores, las tradiciones orales, relatos, formas de organización y regulación económica, medicina tradicional, historia de las comunidades, memoria de sus resistencias.