

Del otro lado de la muralla

Experiencias de educación en derechos humanos en Cartagena de Indias y San Basilio de Palenque

Editor **Dairo Sánchez-Mojica**



Del otro lado de la muralla

Experiencias de educación en derechos humanos
en Cartagena de Indias y San Basilio de Palenque





UNIVERSIDAD
CENTRAL

Director general

Luis Guillermo Guerrero Guevara

Subdirector

Sergio Coronado Delgado

Rector

Rafael Santos Calderón

**Decana Facultad de Ciencias Sociales,
Humanidades y Arte**

Nina Alejandra Cabra Ayala

**Director (e) Instituto de Estudios Sociales
Contemporáneos (Iesco)**

Manuel Roberto Escobar Cajamarca

DEL OTRO LADO DE LA MURALLA. Experiencias de educación en derechos humanos en Cartagena de Indias y San Basilio de Palenque

Editor: Dairo Sánchez-Mojica

Autores

Dairo Sánchez-Mojica
Mary Grey Berrío Berrío
Luz del Carmen Gloria Pérez
Jenny Liliana Builes Gaitán
Víctor Hugo Cardona Ruíz
Leidy Briyith Pabón Palacios
Betty Mercado Barrios
John Narváez Escudero
Colectivo Pedro Romero Vive Aquí
Nelson Fori Ferreira
Duvís Vega Quintero
Adolfo Cortecero Bossio
Edilberto Noguera Meléndez
Funsarep

Cinep/Programa por la Paz

Carrera 5 n.º 33B-02
PBX: (57-1) 2456181
Bogotá, D.C., Colombia
www.cinep.org.co

Universidad Central

Instituto de Estudios Sociales
Contemporáneos, Iesco
Carrera 15 n.º 75-14, piso 7º
Bogotá, D.C., Colombia
PBX: (57-1) 3266820 ext. 1606 - 1607
www.ucentral.edu.co

Equipo de producción editorial

Coordinación editorial

Margareth Figueroa Garzón

Corrección de estilo

Luis Julián León Castellanos
María Camila Monroy Simbaqueba

Diseño, diagramación e impresión

Editorial Códice S.A.S.

Foto de portada

Dairo Sánchez-Mojica y Ana María López Navarro

Primera edición: noviembre de 2017

ISBN: 978-958-644-271-6

Bogotá, D.C., Colombia

Publicado en Colombia / *Published in Colombia*

La publicación de este documento es posible gracias al apoyo de Alboan y la Universidad Central.

El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva del Cinep/Programa por la Paz y no refleja necesariamente la opinión de Alboan y la Universidad Central.

Asimismo, el contenido de esta edición puede ser utilizado total o parcialmente siempre y cuando se notifique y se cite como fuente al Cinep/PPP.

Tabla de contenido

PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y EL SABER PEDAGÓGICO CONTEXTUAL.....	11
CONTEXTO.....	21
El eterno retorno de la segregación. Genealogía de la clasificación-distribución racial del territorio en Cartagena de Indias	21
El bucle de la modernización	25
El bucle del desarrollo	32
El bucle de la competencia	35
EXPERIENCIAS DE ORGANIZACIONES SOCIALES	45
El Cerro de la Popa: Resistencias y luchas.....	45
Mary... ..	46
Luz... ..	50
¿Pa' dónde va Vicente?... pa' donde va la gente... ..	53
Tanto va el cántaro al agua... hasta que se rompe	56
¡La Popa vale por su gente! Reflexiones en torno a una experiencia educativa para la incidencia política en Cartagena de Indias	64
Aproximación a la experiencia educativa.....	64
Construcción del problema investigativo y pedagógico	67
Diseño e implementación de la propuesta pedagógica	69
Reflexiones finales: límites, alcances y desafíos.....	81
Aprendizajes del Centro de Cultura Afrocaribe en el proyecto "Agentes autoconstructores de paz"	88

EXPERIENCIAS DE PROCESOS CREATIVOS.....	97
Pedro Romero vive aquí.....	97
¡La historia nuestra, caballero!	102
EXPERIENCIAS ESCOLARES.....	109
La lucha por una educación digna en la vereda de Púa.....	109
El pan de cada día para llegar a la escuela.....	110
La organización de la comunidad para tener una escuela digna.....	113
San Basilio de Palenque y su propuesta de etnodesarrollo.....	115
San Basilio de Palenque y su propuesta de etnodesarrollo	115
Etnodesarrollo y comunidades negras. Conceptos y aportes.....	129
Los derechos humanos en la escuela. Una mirada al abordaje de la educación en derechos humanos y su ejercicio por niños, niñas y adolescentes	137
Concepto de infancia y visión sobre los derechos.....	140
Los derechos humanos en el ámbito escolar.....	142
La organización escolar vs. los derechos	146
Educar en derechos humanos: un esfuerzo pendiente del sistema educativo.....	148
Aprendizaje en derechos humanos: su metodología de enseñanza.....	150
¿Cómo incorporar los derechos humanos en el sistema educativo?.....	152
Los derechos humanos en los procesos educativos de Funsarep.....	154

PRESENTACIÓN

Por ÁLVARO GUTIÉRREZ TORO, S.J.
Director de la Fundación Centro de Cultura Afrocaribe

“La muralla” es algo emblemático en la ciudad de Cartagena de Indias. Por eso, el lector que entra en los relatos y consideraciones de la obra que presentamos debe prepararse para hacerlo por boquetillos y boquetes que nos abren perspectivas nuevas en la interpretación de la ciudad que algunos han llamado “Heroica” y otros “Arcadia Helénica del Caribe”.

Lo cierto es que hoy alrededor de un millón de personas comparten un territorio común que se extiende más allá de las murallas. Unas de estas personas están centradas en sus imaginarios coloniales de exportación, otras —generalmente afrodescendientes— más obsesionadas con el día a día de su subsistencia.

De todas maneras, la “Cartagena fantástica”, al sentir de Carlos Vives —es decir: “Quimérica, fingida, que no tiene realidad, y consiste solo en la imaginación”, según el Diccionario de la Real Academia Española de la lengua—, es el objeto de la aproximación pedagógica que ahora presentamos.

Hay quienes dicen que las personas de las “pandillas” de los barrios populares son “mala clase”, como quienes dicen que las “élites cartageneras” se han enroscado en su propio cascarón. No obstante, la actitud transdisciplinaria, que pretendo tener como compañera inseparable de camino, no me deja ver las cosas en blanco y negro —y me gusta andar por las fronteras—. Se trata de utilizar la razón

crítica para la lectura de la realidad. En ello nos ayuda el libro que el Cinep/ Programa por la Paz y el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos —lesco— de la Universidad Central ponen al alcance del público.

Tal es, por ejemplo, la lectura crítica sobre los tres bucles que ha habido en el desarrollo histórico de la ciudad que encontramos en el artículo de Dairo Sánchez-Mojica. Una continuidad de perspectivas —*moderna, desarrollista y competitiva*— han ido influyendo en nuestra historia urbana. Son siempre perspectivas que miran con los ojos puestos imaginariamente en el exterior. ¿No es acaso por Cartagena por donde entraban las informaciones que podían tardar meses en llegar al altiplano? Nos encontramos en Cartagena invariablemente “listos para la foto”.

Esta apertura hacia lo exterior —que se condensa en el turismo— puede estar exigiendo un golpe de barra que ya se atrevió a insinuar nuestra institución amiga Funsarep y que hacemos nuestra: “primero los ciudadanos, los turistas vienen después”. Por eso preguntamos por “La historia nuestra, caballero”, tal como lo reclama Nelson Fori Ferreira, quien en su artículo nos invita a recuperar la memoria del prócer Pedro Romero; una memoria que apenas emerge del ocultamiento que ha propiciado la historia colonizada por nuestra tradicional dirigencia política. La manera como se presenta en su texto el simbolismo de las pelucas afro —puestas en las cabezas de ciertos próceres honrados en algunas de nuestras plazas— impactó nuestros imaginarios colectivos cierta tarde de KANDANGA¹.

Mary Grey Berrio Berrio y Luz del Carmen Gloria Pérez relatan de manera coloquial la perspectiva nueva que se abre para quien se acerca —sin prejuicios— a una comunidad barrial. En este caso a la comunidad del barrio Loma Fresca, que se ubica en la zona alta del Cerro de la

¹ Nota del editor: La KANDANGA es una acción colectiva que realiza el movimiento afrocartagenero cada 21 de mayo como conmemoración del día de la abolición de la esclavitud en Colombia. Se ha convertido en una plataforma en la que se plantean en el escenario público las demandas, reivindicaciones y propuestas políticas del movimiento afrocartagenero.

Popa. Ambas mujeres están comprometidas con los ideales que se han ido afirmando, con el correr de los años, en la Fundación Centro de Cultura Afrocaribe. Con ellas aprendemos que su contacto cotidiano con gentes sencillas les abrió horizontes nuevos de percepción de la realidad. Cuánta sabiduría se oculta en el relato del “burroducto” que les dio calidad de vida a los habitantes de Loma Fresca.

Justamente, Betty Mercado Barrios da cuenta en su artículo de una de las experiencias que se vivieron en el barrio de Loma Fresca, por parte de la Fundación Centro de Cultura Afrocaribe. Una experiencia financiada por la Unión Europea. Se trata siempre de ver en qué forma recursos que nos vienen del exterior logran el mayor impacto en la transformación de las condiciones de vida de las personas, de acuerdo con su dignidad humana.

Alguna vez he denominado “cuadratura del círculo” a la contradicción que produce el empeño en el etnodesarrollo —que teóricamente nos aparece respetuoso de las culturas y, por tanto, respetuoso también de nuestra Constitución Nacional— frente a las exigencias del modelo económico en el que nos desenvolvemos y que, a veces, nos vemos “obligados” a implementar. Casi todos los días hacemos esta experiencia frustrante; lo que nos motiva a soñar con otro modelo o, mejor dicho, con *otro mundo posible* en el que se cambian las partituras.

Me agrada ver la evocación del gran pedagogo Paulo Freire en la experiencia educativa para la incidencia política en Cartagena narrada por Jenny Liliana Builes Gaitán, Víctor Hugo Cardona Ruiz y Leidy Briyith Pabón Palacios. Allí vemos como el “desarrollo” es concebido por personas ajenas a los intereses de las clases populares, manteniéndose de esta forma la “colonialidad del poder” que sutilmente se infiltra en el discurso oficial.

Jon Narváez Escudero y el Colectivo Pedro Romero Vive Aquí nos invitan, en su artículo *Pedro Romero vive aquí*, a participar en una toma de consciencia sobre el valor de la cultura popular y los movimientos culturales. Esta toma de consciencia le da presencia a

categorías sociales que han sido invisibles durante mucho tiempo. Sin embargo, reconocen que derribar la muralla mental con la que nos estrellamos todos los días, no es fácil.

En la línea de la educación se sitúa el aporte de Duvis Vega Quintero sobre los logros obtenidos por la comunidad de la vereda de Púa. Es encomiable el esfuerzo de esta educadora. Un esfuerzo que debe continuarse mediante una educación liberadora —y no bancaria— según la expresión lapidaria de Paulo Freire. No es suficiente llenar nuestro territorio de escuelas y colegios si en ellos no se ofrece esta educación, refrendada por el pedagogo brasileño. ¡Qué provechoso sería regresar a sus enseñanzas, en el momento en que nos percatamos de la “crisis de la educación”!

En el relato de Duvis —cuando nos habla de la adquisición del terreno para la construcción del colegio— aparece una frase aparentemente ingenua. Pero que nos invita a una investigación más rigurosa sobre nuestra inquietud permanente por los territorios: “todas estas tierras tienen problemas de titulación”. La perspectiva étnica podría ponernos en la pista de lo que sucede. Las personas provenientes de África nunca pudieron entrar en la comprensión del asimétrico sistema de títulos impuesto por la Corona. ¿Por qué nos extrañamos hoy de que en dónde hay “Negros”, hay problemas de tierras? En África las tierras estaban al servicio de las comunidades, en una concepción del territorio tal vez más humana que la hispánica. Por eso la filosofía UBUNTU de Nelson Mandela pudo ofrecernos perspectivas de solución para estos “problemas de tierras”; en los que estamos envueltos desde hace tiempo. Pero qué difícil es, para los herederos de la gloriosa civilización occidental, ponerse en actitud de escucha respetuosa de la —también gloriosa— Madre África.

En esta óptica se sitúa el aporte de Adolfo Cortecero Bossio sobre la propuesta de etnodesarrollo en San Basilio de Palenque. Osar ponerse en contravía al flujo del sistema capitalista es una apuesta monumental. Pero son muchos también los que se dan cuenta de que hoy en día este sistema de acumulación indefinida, de eficacia por la

eficacia, no puede sino llevarnos a la perdición. Vale la pena tomar la ruta de Palenque.

El último escrito de la presente recopilación es el de Edilberto Noguera Meléndez, titulado *Los derechos humanos en la escuela*. Este autor plantea así la problemática desarrollada:

Todo [...] evidencia, en el plano legislativo y normativo colombiano, la existencia de jurisprudencia, mecanismos y organismos públicos diseñados para garantizar de parte del Estado, los derechos de la niñez. Pero, a simple vista, aquel es un universo normativo que es paralelo a las condiciones concretas que muchas veces viven los niños, niñas y adolescentes en las familias, las instituciones educativas y las culturas.

No se puede plantear el problema más claramente. Sobre todo cuando por estos días está en primeras páginas todo lo concerniente a la trata y el abuso sexual de niños y niñas en la ciudad de Cartagena. Especialmente a causa de lo sucedido en las Islas del Rosario. Vemos que no es propiamente a rezar a lo que se va a las Islas.

Algo semejante pasa con la normatividad relacionada con las comunidades Negras. No faltan las leyes y normas que las protegen en su condición de vulnerabilidad, que salta a la vista después de tanto tiempo de sometimiento forzoso y explotación indolente. Pero las realidades cotidianas son otras: distan de lo que dicen las leyes. Es decir, *las leyes se obedecen pero no se cumplen* —como en los tiempos de la Colonia—.

Por todo esto el texto del investigador Edilberto Noguera Meléndez podría divulgarse en las instituciones educativas del Distrito para que sirva de objeto de conversaciones en las que con honestidad se busque implementar la vivencia de los derechos humanos. No solo en los colegios, sino también en las familias, barrios y en general en nuestra cultura.

La experiencia de Funsarep en este ámbito merece ser reconocida y divulgada, pues son muchos los años en los que esta institución amiga

ha recorrido estos senderos. Vale la pena reconocer el liderazgo con el que ha mantenido durante varios años la secretaría técnica de la Mesa por la Defensa del Cerro de la Popa². A la divulgación de las reflexiones construidas desde Funsarep contribuye el artículo de Edilberto Noguera Meléndez.

Deseo que esta publicación contribuya a derrumbar la muralla que separa a la sociedad cartagenera y contribuya a imaginar de manera creativa nuevas formas de vivir juntos.

² Nota del editor: la Mesa por la Defensa Territorial del Cerro de la Popa es una plataforma de organizaciones y colectivos sociales dedicada a la afirmación de las territorialidades afro y populares en Cartagena. Ha desarrollado diferentes iniciativas formativas, de incidencia política y de animación cultural para hacer frente a las políticas de intervención urbana que buscan favorecer la transformación del uso del suelo en beneficio de grandes inversiones inmobiliarias y en detrimento de las comunidades barriales afro y populares.

INTRODUCCIÓN

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y EL SABER PEDAGÓGICO CONTEXTUAL

Por DAIRO SÁNCHEZ-MOJICA

Director del grupo de investigación Socialización y Violencia
del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco)
de la Universidad Central.

El campo de la educación en derechos humanos se caracteriza por abarcar un singular paisaje transdisciplinario. En él confluyen múltiples saberes críticos que están asociados a la pedagogía, el Derecho Internacional de los derechos humanos, el pensamiento social y las trayectorias epistémicas de diferentes comunidades educativas, organizaciones sociales y colectivos creativos. El diálogo permanente e irreducible entre estos saberes críticos —más allá de las jerarquías epistémicas que los regímenes de verdad puedan establecer entre ellos— constituye el campo de la educación en derechos humanos.

Es justamente a través de la articulación compleja de dichos saberes que aquel campo adquiere materialidad práctica. Es a partir del encuentro de dichos saberes que se esboza su contorno y su vitalidad.

El campo de la educación en derechos humanos se ha conformado a partir de una pluralidad de lugares político-epistémicos. Desde los cuales se despliegan prácticas pedagógicas situadas que convergen en una voluntad de transformación de las condiciones sociales, políticas y económicas que estructuran contextualmente la vulneración de la dignidad. En esto radica su vocación política y su potencia discursiva. Así como sus límites interpretativos y prácticos.

La mayoría de las veces el campo de la educación en derechos humanos deriva en interpelaciones, irrupciones y problematizaciones de culturas políticas específicas, de órdenes sociales localizados y de relaciones sociales constituidas en la cotidianidad. Con estas derivaciones del campo, los educadores que actuamos desde la educación en derechos humanos buscamos potenciar el ejercicio y la radicalización de la democracia. Su apropiación crítica desde experiencias educativas localizadas y virtualmente constituyentes de otros mundos posibles. Se trata de la apropiación significativa y relevante de los acumulados de las diversas luchas sociales, políticas y culturales que han adelantado históricamente los pueblos para conseguir, defender o afirmar una vida digna.

El asunto va, entonces, más allá de lo que a primera vista podría parecer un aprendizaje memorístico o meramente instruccional de un extenso cuerpo de derechos positivos e instrumentos jurídicos nacionales o internacionales. La educación en derechos humanos va *más allá de la ley*. Aunque, por supuesto, la contempla en el horizonte de sus posibilidades, restricciones y alcances efectivos.

Por todo esto, es evidente que no hay *una* única forma de educación en derechos humanos. El asunto es más complejo. Existe más bien lo que podría nombrarse como un pluri-verso de prácticas pedagógicas que se inscriben de manera inacabada e inacabable en dicha constelación de sentido y que, en todo caso, confluyen desde diferentes experiencias sociopolíticas en dicha constelación.

Con todo, esta compleja matriz pedagógica nos invita a preguntarnos por las siluetas específicas que adquiere la educación en derechos humanos en los múltiples contextos educativos en los que tiene lugar. Nos invita a preguntarnos por su significado pedagógico *en-contexto*.

Desde esta perspectiva la pregunta ¿qué significa educar en derechos humanos?, adquiere un aura que remite —en razón de la multiplicidad constitutiva del campo— a una indagación por el sentido que le atribuyen a su práctica pedagógica quienes participan en dichos

procesos educativos. Es por ende una indagación sobre la perspectiva pedagógica de los actores educativos mismos.

En otras palabras: más que un abordaje que defina desde arriba —y de manera prescriptiva— lo que significa educar en derechos humanos, la diversidad de experiencias que existen en esta constelación educativa nos invita a explorar los horizontes políticos de sentido y las particulares estrategias educativas que están involucradas en la producción de saber pedagógico que tiene lugar, precisamente, en su despliegue situacional concreto. Más que la composición de un canon autorizado que desde un lugar experto defina de una vez por todas para qué y cómo se debe educar en derechos humanos, la rica multiplicidad del campo nos convoca a explorar en detalle las formulaciones, experimentaciones y disrupciones que *en-contexto* ponen en juego lo que este singular ejercicio educativo significa.

De lo que se trata es entonces de ir a las prácticas pedagógicas, de abrir el pensamiento a lo que desde el quehacer educativo acontece. Esto no es otra cosa que el paciente ejercicio de un análisis de la pragmática pedagógica de la educación en derechos humanos.

Esta forma de abordar la educación en derechos humanos —desde un contextualismo pedagógico radical, para parafrasear a Stuart Hall— tiene la particularidad de apostar por la legitimación estratégica de los saberes que emergen desde las prácticas pedagógicas, desde el quehacer educativo cotidiano, desde las relaciones sociales que se vehiculan en la acción educadora. De modo que permite considerar a educadores y educandos como sujetos-de-saber que agencian proyectos político-epistémicos orientados por una práctica pedagógica comprometida y liberadora.

Hablo justamente de una concepción de la pedagogía basada en la convicción de que en los procesos educativos, organizativos y creativos se ponen en juego elementos relativos a la apuesta política de quienes los diseñan y que —cuando de educación en derechos humanos se trata— estos elementos obedecen necesariamente a una lectura crítica

del entorno social en el que se realizan. A una apuesta por dislocar los mecanismos, prácticas y relaciones de poder que constriñen las posibilidades de ser de quienes están implicados en dichas prácticas pedagógicas.

El libro *Del otro lado de la muralla. Experiencias de educación en derechos humanos en Cartagena de Indias y San Basilio de Palenque* es una contribución con la que buscamos, justamente, aportar a la comprensión de la manera como la educación en derechos humanos adquiere significado *en-contexto*. Es el resultado de una investigación colaborativa que se realizó a través de una serie de encuentros entre educadores, trabajadores sociales y artistas que han venido desarrollando procesos educativos orientados a transformar algunas de las situaciones de desigualdad, exclusión y racismo estructural que afectan profundamente a las sociedades cartagenera y palenquera.

Por ello buscar estrategias que permitan problematizar algunos de los elementos estructurantes de dichas situaciones —desde diferentes prácticas pedagógicas— es la apuesta que anima este encuentro de reflexiones, palabras y experimentaciones en torno a la educación en derechos humanos.

Este espíritu da continuidad a dos publicaciones anteriores realizadas por la Escuela de Derechos Humanos del Cinep/Programa por la Paz: *El despertar de la palabra. Escrituras en torno a currículo, derechos humanos y transformación social y tejidos de sentido, y, experiencias de educación en derechos humanos en Bogotá*. A este proceso editorial se suma, en la presente publicación, el grupo de investigación Socialización y Violencia del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos —lesco— de la Universidad Central.

Cabe resaltar que las prácticas pedagógicas que han servido de base a los artículos que aquí se presentan se han realizado en/desde tres escenarios educativos diferentes: las organizaciones sociales, la escuela y los procesos creativos. En este sentido responden a las particularidades

que implica pensar el significado de la educación en derechos humanos a partir de dichos escenarios. Estas prácticas pedagógicas localizadas en escenarios plurales permiten contar con un panorama que, sin pretensiones de ser exhaustivo —pues los alcances de este modesto ejercicio no lo hacen posible—, conducen a hacerse una idea de las siluetas que adquiere la educación en derechos humanos *en-contexto*.

De igual forma las particularidades de dichos escenarios y los modos de producción, circulación y consumo del saber pedagógico que existen en ellos —su economía discursiva—, imprimen a los textos narrativas diferenciadas. Es por eso que los artículos que componen esta publicación no obedecen a un tipo unívoco de narrativa. Por el contrario constituyen diferentes formas de narrar el saber pedagógico e involucran múltiples sensibilidades que se posicionan con base en las situaciones de vulneración de la dignidad que buscan transformar. Son textos narrados de manera plural y desde lugares de experiencia diferenciales. En ninguno de ellos existe la pretensión de alcanzar una definición acabada de la educación en derechos humanos —su fundamentación última—, más bien, son experimentaciones educativas de carácter reflexivo que se inscriben polifónicamente en dicho campo y se nutren de sus referentes político-epistémicos para aportarle elementos situacionales para su potenciación discursiva. Son pedagogías minoritarias, en cuanto su uso está dado por las condiciones materiales del contexto en que surgen y no a partir de estandarizaciones descontextualizadas.

Las razones que nos llevan a compartir estas pedagogías minoritarias son dos: por un lado, contribuir a potenciar la imaginación pedagógica de los educadores y educadoras que adelantan procesos de educación en derechos humanos en diferentes contextos regionales y socio-políticos del país; esto a través del intercambio de experiencias educativas que aquí se hace posible. Y, por otro lado, contribuir a la construcción permanente del campo de la educación en derechos humanos en Colombia, a partir del acercamiento a una dinámica regional específica: Cartagena de Indias y San Basilio de Palenque.

Debido a estas dos razones, el público al que va dirigido este libro es justamente el creciente número de educadores que desde organizaciones sociales, procesos creativos y escenarios escolares realizan prácticas pedagógicas que se inscriben en la constelación de la educación en derechos humanos.

Con esta publicación quisiéramos extender una afectiva invitación a educadores y educadoras para que desarrollen procesos de producción de saber pedagógico en/desde sus propias experiencias educativas. De forma que paso a paso logremos imaginar, consolidar y potenciar comunidades político-pedagógicas de sentido en torno a la educación en derechos humanos.

Asimismo quisiéramos llamar la atención sobre la importancia que tiene realizar procesos de investigación educativa en/desde las particularidades de las diferentes regiones del país. Procesos de investigación educativa que nos permitan acercarnos a comprender y potenciar la compleja cartografía de prácticas pedagógicas en derechos humanos que existen en Colombia. Esto con el fin de aprender permanentemente de los procesos educativos desarrollados por otros colegas e intercambiar reflexiones político-epistémicas en torno al virtual sentido crítico y liberador de este quehacer. Hay mucho por andar en este camino.

La organización de este libro se realizó teniendo en cuenta los diferentes escenarios educativos desde los cuales se desarrollaron las reflexiones pedagógicas que acá se comparten. De modo que los apartados que lo componen responden al siguiente criterio organizativo: experiencias de organizaciones sociales, experiencias de procesos creativos y experiencias escolares. En un primer apartado, denominado *Contexto*, Dairo Sánchez-Mojica presenta un aporte a la genealogía de la segregación espacial en Cartagena de Indias. Con este trabajo busca brindar un breve panorama histórico sobre la desigualdad, la exclusión y el racismo en el ordenamiento urbano de la ciudad caribeña. Esto con el fin de que el lector pueda comprender el marco de sentido contextual de los procesos de educación en derechos humanos que conforman esta publicación, pues si seguimos el planteamiento de

Wittgenstein —según el cual el significado depende de su uso y de su contexto— es a partir de dicho marco fáctico que las prácticas pedagógicas adquieren significado.

El segundo apartado, denominado *Experiencias de organizaciones sociales*, reúne tres reflexiones pedagógicas, la cuales tienen en común responder a procesos educativos que se han realizado en el Cerro de la Popa. En la primera de ellas, realizada por Mary Grey Berrio Berrio y Luz del Carmen Gloria Pérez, se presentan narrativamente las implicaciones que supone problematizar los estereotipos urbanos que se han construido en torno a los sectores afro y populares para poder realizar en/desde dicho contexto procesos de educación en derechos humanos. Esta reflexión es particularmente interesante en la medida que supone un ejercicio de reflexividad que implica la problematización de la manera como estas educadoras conciben a las personas y comunidades con quienes desarrollan sus prácticas pedagógicas. Este trabajo nos invita a pensar que quien educa en derechos humanos se ve abocado a un proceso de problematización de sus propias comprensiones del mundo social para poder abrirse a la construcción de procesos de cambio basados en la interacción educativa y en el diálogo de saberes. Un proceso que requiere transitar por la crítica de las representaciones del sentido común desde las cuales se concibe a los educandos y al entorno que ellos habitan. Esto con el fin de comprender la manera en que —en escenarios particulares— se ejerce la democracia y se construyen proyectos comunitarios de vida en perspectiva de la superación de la exclusión, el empobrecimiento y la discriminación. Solo de esta forma es posible que la educación en derechos humanos tenga una relevancia político-epistémica para quienes participan de ella.

La segunda reflexión, realizada por Jenny Liliana Builes Gaitán, Víctor Cardona Ruíz y Leidy Pabón Palacios, presenta la sistematización de una experiencia educativa implementada con comunidades barriales. En este trabajo se evidencia la relación entre la práctica de la educación en derechos humanos y las luchas urbanas que desarrollan quienes participan de esta experiencia educativa. Es una forma de abordar

las relaciones que existen entre educación popular y educación en derechos humanos y, en este sentido, permite comprender cómo la práctica pedagógica se ensambla desde un proceso de incidencia política por la defensa de los territorios afro y populares ante las amenazas de despojo de las comunidades del Cerro de la Popa por parte del capital turístico.

La tercera reflexión, realizada por Betty Mercado Berrio, recoge los aprendizajes y retos que arrojó la sistematización del proyecto “Agentes autoconstructores de paz”, implementado en el Cerro de la Popa por la Fundación Centro de Cultura Afrocaribe. En este contexto se presentan las particularidades del ejercicio ciudadano que se desarrolla en este escenario urbano y el papel que juegan los derechos humanos en la transformación de las “condiciones de vida” de los participantes, de cara a la construcción de ciudad y de procesos organizativos comunitarios.

En el segundo apartado, denominado *Experiencias de procesos creativos*, se reúnen dos reflexiones sobre el papel que juega el arte como horizonte de educación en derechos humanos en Cartagena de Indias. El eje transversal es el interés por dislocar el encubrimiento histórico sobre la participación de los sectores afro y populares en el proceso de independencia de la ciudad del colonialismo español. Esto como una forma de interpelar el presente de desigualdad, exclusión y racismo estructural que la caracteriza. En la primera reflexión, Jon Narváez y el colectivo Pedro Romero Vive Aquí comparten las razones que los llevaron a que surgiera la propuesta creativa que han concebido y la manera como aquella se relaciona con la necesidad de restituir e imaginar el rostro de Pedro Romero —líder mulato de la independencia cartagenera— como una forma de congregar a la ciudadanía para realizar intervenciones artísticas en el espacio público y promover el ejercicio de los derechos humanos como apuesta de cambio social.

En la segunda reflexión, Nelson Fori Ferreira presenta una intervención artística realizada en el Camellón de los Mártires, con la que busca interpelar el relato político de ciudad que existe en los bustos que

lo conforman. Esto con el objetivo de problematizar la ausencia de la participación de los sectores afro y populares en dicho relato excluyente sobre la historia de la ciudad. En ambas reflexiones el lector encuentra una crítica sentida al intento de blanqueamiento de la memoria colectiva, que ha sido instalado en la ciudad desde los sectores dominantes. En este sentido, la educación en derechos humanos opera como un contra relato creativo que desnaturaliza el presente e invita a la ciudadanía cartagenera a construir formas “otras” de habitar la ciudad y de narrar el espacio público.

En el tercer apartado, *Experiencias escolares*, se presentan tres reflexiones. La primera de ellas, elaborada por Duvis Vega Quintero, se refiere a la cotidianidad que vive una comunidad educativa de la zona rural de Cartagena de Indias en su lucha por el derecho a la educación. La autora comparte las dificultades a las que se ve abocada la comunidad de la vereda de Púa para poder ejercer el derecho a una educación digna y los impactos que dicha situación de exclusión genera en el día a día. Además, presenta las estrategias que la comunidad utilizó para poder exigir la realización de este derecho y el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas en la vereda. En este trabajo se nos muestra el uso de la educación en derechos humanos como una herramienta de organización de una comunidad educativa para la exigibilidad del derecho a la educación.

En la segunda reflexión, elaborada por Adolfo Cortecero Bossio, se presenta el proceso de afirmación político-cultural en San Basilio de Palenque y la manera en que, a través del abordaje de la etnoeducación, se construyó de manera participativa una propuesta de etnodesarrollo que usa la escuela como un escenario estratégico para la adecuación de una educación relevante respecto de las características y el proyecto de vida de la comunidad palenquera.

Por último, Edilberto Noguera Meléndez nos presenta una lectura sobre el papel de la educación en derechos humanos en la reivindicación escolar de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Para ello discute las restricciones que presenta el escenario escolar para la vigencia de

dichos derechos y el reto que los educadores y educadoras en derechos humanos tienen frente a la construcción de ambientes educativos para el ejercicio de la ciudadanía activa y crítica.

Esperamos que esta publicación contribuya a profundizar el interés por las prácticas pedagógicas de educación en derechos humanos en Colombia y que sea un aporte a su compleja y diversa cartografía.

CONTEXTO

El eterno retorno de la segregación. Genealogía de la clasificación-distribución racial del territorio en Cartagena de Indias

Por DAIRO SÁNCHEZ-MOJICA

Yo, yo hablo de sociedades vaciadas de ellas mismas,
de culturas pisoteadas, de instituciones minadas, de tierras confiscadas,
de religiones asesinadas, de magnificencias artísticas aniquiladas,
de extraordinarias *posibilidades* suprimidas.
Me refutan con hechos, estadísticas, kilómetros de carreteras,
de canales, de vías férreas.

Aimé Césaire
Discurso sobre el colonialismo

Ahora, en la actualidad, en la Popa quienes tienen el ojo visor
en la mira telescópica son los grandes empresarios.
Por eso es que ellos actualmente nos están visualizando,
de que nos tienen que reubicar para salvar el Cerro de la Popa;
pero no es tanto para salvarlo, sino para construir capitalismo (sic).

Liliana Marín
Habitante del Cerro de la Popa

En este texto me propongo interpretar algunas metamorfosis del capitalismo que, en su localización singular, han esbozado la trayectoria histórica del fenómeno de la segregación espacial en Cartagena de Indias. Hay que decir que dichas metamorfosis se

inscriben en una extensa genealogía³ que abarca diferentes prácticas coloniales de gobierno que han sido programadas en la ciudad. Prácticas a través de las cuales se ha intentado persistentemente sujetar, conducir y despojar de sus territorios urbanos y rurales a los sectores afro y populares⁴ cartageneros.

Con el ánimo de desarrollar el objetivo propuesto vale la pena explicitar que la perspectiva de interpretación que asumo en este trabajo se posiciona desde lo que Boaventura de Sousa Santos ha conceptualizado como una epistemología del Sur. Esto es:

... la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el capitalismo y el colonialismo globales. El Sur es pues usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. Es un Sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos. A su vez, el Sur global geográfico contiene en sí mismo, no sólo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y por el capitalismo globales, sino también las prácticas locales de complicidad con aquellos. Tales prácticas constituyen el Sur imperial. El Sur de la epistemología del Sur es el Sur antiimperial. (De Sousa, 2009b, p. 12).

Desde esta perspectiva, asumo que las prácticas coloniales de gobierno operan como “prácticas locales de complicidad” y, en cuanto tales, son constitutivas del “Sur imperial”, pues despliegan trayectorias que disponen —y han hecho posible en su materialidad— la formación singular de los procesos de acumulación y reproducción del capital

³ Para conocer algunos desarrollos de la perspectiva genealógica del análisis social en Colombia ver *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX* (Castro-Gómez; Restrepo, 2008) y *Genealogías de la diferencia: tecnologías de la salvación y representación de los africanos esclavizados en Iberoamérica colonial* (Chavez, 2009).

⁴ El concepto “Afro y popular” me fue sugerido por Israel Díaz de Funsarep. Es una forma de caracterizar la compleja composición social, identitaria y de clase que existe en los barrios populares de Cartagena de Indias. La conjunción “y” resalta que en dichos barrios existen comunidades y personas que se auto-identifican como afrodescendientes, pero también existen otras personas de los sectores populares que no lo hacen.

en Cartagena⁵. A partir de su distribución geopolítica, dichos procesos capitalistas han localizado de manera particular a la ciudad —y a las relaciones sociales que la configuran— en la diagramación histórica del sistema mundo moderno/colonial.

Vistas de este modo, las líneas de fuerza que se imbrican en la materialidad histórica de la clasificación-distribución racial del territorio ponen en juego en su correspondencia “semióticas coloniales⁶”, que moldean en su devenir la figura contemporánea de la ciudad a partir de la segregación territorial. Esta se teje como dinámica espacial que expresa la trama del racismo, la explotación y el gobierno de las poblaciones.

El horizonte histórico mencionado bosqueja el itinerario de un *eterno retorno de la segregación espacial* que hace responsables a las élites cartageneras de la miseria planificada y del racismo telúrico que caracteriza a la ciudad. De modo que aquellos repertorios de acción resuenan con los intereses de los sectores cartageneros que han concentrado históricamente la producción social de la riqueza y monopolizado el ejercicio del poder político institucional en la ciudad.

El revolucionario martiniqués Frantz Fanon (2007) consideraba, en su obra de 1961 *Los condenados de la tierra*, que el “mundo colonial es un mundo cortado en dos” (p. 32). Este juicio es más que evidente en Cartagena de Indias. Muchas personas de los sectores populares hablan de las “dos Cartagenas” para referirse a la desigualdad social que caracteriza a esta ciudad caribeña. Dicho ordenamiento dicotómico se

⁵ En el presente trabajo asumo que el poder colonial capitalista es un fenómeno que no se reduce a un periodo histórico que presuntamente habría terminado con los procesos independentistas del siglo XIX: mirada institucional del poder colonial. Más bien me refiero a una matriz de poder que distribuye poblaciones de manera desigual y jerárquica en el sistema mundo a partir de la relación entre raza y clase social (Quijano, 2003, 2007; Mignolo, 2003, 2005; Dussel, 2007; Grosfoguel, 2006; Escobar, 2005). Perspectiva inspirada, entre otros, en los trabajos de libre pensadores como José Carlos Mariátegui, Aimé Césaire y Frantz Fanon. Ciertamente el poder colonial capitalista es un fenómeno constitutivo de la modernidad y no meramente un periodo histórico superado por el inestable orden republicano.

⁶ En palabras de Mignolo “... colonial semiosis implies the coexistence of “high” and “low” cultures. It also implies power relations between, on one hand, the group of people controlling the politics and the economy and, on the other, the subaltern communities” (1995, p. 10).

ensambló justamente a lo largo de un proceso histórico de producción de la diferencia racializada. A partir del cual se generaron estereotipos sobre personas y comunidades con base en su color de piel, sus prácticas culturales y su localización de clase.

Hay que resaltar que dichos estereotipos son marcas históricas que producen y actualizan la exclusión y la segregación, marcas que resuenan en los diferentes modelos urbanos que se han implementado en la ciudad de Cartagena e interpelan la experiencia corporal de los marginados, intentando codificarla para poder gobernarla. En medio de este delirio, el régimen discursivo de la diferencia colonial proyecta un horizonte de inscripción que interpela la experiencia histórica de los ninguneados.

Las políticas de ordenamiento urbano buscan producir ciudadanos dóciles. Generalmente con poco éxito, debido a diferentes prácticas populares que desde lo carnavalesco, lo paródico y lo festivo esbozan verdaderas contra-conductas que, bien vistas las cosas, estropean el funcionamiento de la máquina capitalista y generan derrames que se coagulan en múltiples resistencias cotidianas; las cuales desbordan jovialmente la diagramación del patrón de poder moderno/colonial.

Ahora bien, para problematizar históricamente la producción de la ciudad, enfocaré la atención en algunos conflictos territoriales que han configurado su ordenamiento urbano, con el objetivo de comprender las metamorfosis de las “racionalidades de gobierno” capitalistas que han troquelado la clasificación-distribución racial del territorio en la ciudad de Cartagena (Foucault, 2006, 2007).

Hablo de clasificación-distribución racial para resaltar dos elementos de la formación singular del capitalismo en la ciudad. En primer lugar, la articulación entre la clase social y el racismo (clasificación-racial) y, en segundo lugar, el ordenamiento territorial que expresa la materialidad singular de dicho ensamblaje (distribución-racial). Considero, con Fanon (2007), que este “enfoque del mundo colonial, de su distribución, de su disposición geográfica va a permitirnos delimitar los ángulos desde los

cuales se organizará la sociedad descolonizada” (p.32). Una Cartagena que piense, como lo señala una campaña liderada por Funsarep: “primero los ciudadanos, los turistas vienen después”.

Plantearé, como hipótesis interpretativas de los conflictos territoriales, tres bucles, que son: primero, las décadas iniciales del siglo XX durante las cuales la élite cartagenera instaura un proyecto urbano animado por los deseos de modernización y el interés de clase, que se traduce en una apuesta por vincular la ciudad a las dinámicas de circulación internacional del capital. Segundo, las décadas de los 60 y los 70, en las que se impulsa un proyecto urbano de carácter desarrollista, instrumentado como aporte a la economía nacional a partir del turismo y la industrialización. Tercero, el giro neoliberal que intensificó substancialmente el modelo de exclusión de la ciudad, desde la década del 80, al ensamblarse con base en la inversión extranjera, la privatización de las empresas del Estado, la miseria planificada y la acentuación del despojo territorial. Prácticas todas ellas que moldearon la silueta de una ciudad esencialmente globalizada *desde arriba*.

El bucle de la modernización

Es bien conocido que la ciudad de Cartagena había sido un importante nodo para la sobrecodificación de los flujos de riqueza, las rutas comerciales, las poblaciones esclavizadas y la información que eran administradas en el dispositivo de gobierno de la hispanidad imperial durante los siglos XVI y XVII⁷. Posteriormente, durante la segunda mitad del XVIII, fue un centro económicamente dinámico debido a la construcción de obras de defensa militar. Lo que posibilitó la formación de un sector artesanal constituido principalmente por mulatos y negros libres, así como la consolidación de un grupo de comerciantes que acumularon importantes capitales y capacidad de influencia política.

⁷ Como advierten Deleuze y Guattari (1995) el “significante déspota tiene como efecto sobrecodificar la cadena territorial” (p. 216).

No obstante, después de las luchas independentistas contra el colonialismo español que tuvieron lugar en las primeras décadas del siglo XIX —de las cuales fueron protagonistas de primer orden los sectores populares de artesanos mulatos y negros que habían ganado influencia económica pero sin un reconocimiento de derechos de ciudadanía (Múnera, 2008)— la ciudad entró en un periodo de contracción económica y demográfica que la llevó al borde de su desaparición.

La Cartagena del siglo XIX, después de la reconquista española comandada por Pablo Morillo en 1815, ya no era la Plaza Fuerte que había sido en otros momentos de la historia. El sistema de baluartes y murallas que se construyó en la segunda mitad del siglo XVIII para su protección militar, en el marco de las reformas modernizadoras de los Borbones, con base en la participación de un artesanado de mulatos y negros libres como fuerza de trabajo, no era en ese entonces sino el pálido y decadente reflejo de una soberanía imperial que antaño había sido corroída por los levantamientos populares decimonónicos y la correspondiente represión desplegada por el imperio español. Como comenta Alfonso Múnera (2008):

... la derrota de Cartagena a manos del ejército reconquistador español en 1815 tuvo efectos duraderos para la historia política de Colombia. Después de esta fecha Cartagena desapareció como centro de poder del Caribe, y la futura República de Colombia pudo finalmente organizarse como una república andina. Todavía más, la destrucción de la ciudad en 1815 significó una violenta interrupción en el proceso de consolidación de un desarrollo social de gran importancia que había tomado forma en los últimos años de la Colonia: la formación de sectores vigorosos de comerciantes criollos y de artesanos mulatos y negros. Sólo hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX tendrá Cartagena algo similar. (pp. 43-44).

Para los albores del siglo XX no es exagerado decir que la élite cartagenera vivía en medio de un delirio de nostálgica añoranza por el papel que jugó la ciudad en el funcionamiento mercantilista del aparato imperial español. Añoranza que bien vistas las cosas no se correspondía —como ya lo mencioné— con la realidad económica y político-administrativa que por ese entonces caracterizaba a la ciudad caribeña.

Frente al mencionado sentimiento de frustración e impotencia, las élites cartageneras de principios del siglo XX decidieron dar rienda suelta a un proyecto que de algún modo le devolviera la importancia geoestratégica y geoeconómica a la ciudad. Las élites concibieron un ambivalente proyecto de gobierno basado en el urbanismo modernizador. La coagulación de estos sueños y deseos delirantes de modernidad, mezclados en una ambivalente infusión de memoria colonial, fue de inusitada importancia para el ensamblaje de una programación urbana que destilaría indeleblemente el orden capitalista contemporáneo en Cartagena.

Este sector social —ávido de progreso— veía claros indicios del prometedor camino de prosperidad que debía asumir la ciudad en una serie de sucesos que ocurrieron en los últimos años del siglo XIX. Para ellos la reapertura del Canal del Dique en 1875, la construcción del muelle “La Machina” en 1893 y la inauguración del ferrocarril Cartagena-Calamar en 1894 eran indiscutibles vaticinios de la vocación moderna de la ciudad caribeña (Ávila, 2008, p. 60). Llama la atención que las tres obras mencionadas, que excitaban el sueño de un proyecto modernizador de la ciudad, estuvieran primordialmente relacionadas con el movimiento.

Bien vistas las cosas el “dispositivo de la movilidad” era uno de los elementos centrales de los proyectos modernizadores que se desplegaban por ese entonces en el país (Castro-Gómez, 2009). Desde aquella perspectiva, lo que había caracterizado a las ciudades del orden imperial español era visto como quietud, estancamiento e inmovilidad. Las grandes distancias, la escarpada geografía y las tecnologías de transporte —impulsadas fundamentalmente por la fuerza animal— hacían que la dificultad de las comunicaciones entre los centros urbanos generara un ambiente de enclaustramiento en las ciudades coloniales. Según Alfonso Múnera (2008):

El funcionario o comerciante que llegaba a Cartagena de Europa después de atravesar el atlántico en un viaje relativamente tranquilo, que solía durar poco más de un mes, o que venía de Cuba o Jamaica, travesía que tomaba

menos de una semana, tenía que enfrentarse a la odisea que significaba subir hasta los Andes. En condiciones ideales el viaje duraba 40 días, pero era muy común que debido a la infinidad de obstáculos y dificultades tomase mucho más. (p. 60).

Hay que decir que las élites percibían la experiencia del aislamiento como parte del ritmo lento y bucólico de vida propio de las ciudades hispanizadas. Por lo que la modernidad se concebía como una necesaria aceleración de la vida, como una aceleración del movimiento. Como señala Santiago Castro-Gómez no “es extraño entonces que las revoluciones de la velocidad hayan empezado a generar en Colombia una nueva forma de *significar el mundo* que va de la mano con los cambios en las formas de experimentar la cotidianidad” (2009, p. 71).

Desde el imaginario de las élites ansiosas de progreso y deseosas de recuperar la importancia geoestratégica de la ciudad, Cartagena no podía quedarse rezagada frente a los importantes cambios que ocurrían en el planeta. La lucha del tiempo contra el espacio para alcanzar el progreso debía ser desarrollada también allí. En este sentido, la navegación a vapor y el ferrocarril adquirían la faceta de un mecanismo de aceleración de la movilidad que podía llegar a sincronizar a la ciudad de Cartagena con los ritmos innovadores del capitalismo internacional.

La ambivalencia de este proyecto modernizador se expresó en un trascendental debate en torno al destino que debían correr las murallas. Para algunos aquellas edificaciones militares representaban un innegable lastre del pasado que conjuraba la realización de los deseos modernizadores y la posibilidad de concretar la proyección de la ciudad de Cartagena como un nuevo centro cosmopolita del Caribe. Las murallas se percibían como un obstáculo para la consecución del progreso y para obtener la realización de un ordenamiento urbano moderno. Desde esta óptica modernizadora la ciudad de Nueva York se convirtió en el modelo a seguir. De forma que se argumentó que las murallas debían ser echadas abajo para abrir paso a la codiciada modernidad.

Fue así que las murallas —vistas como un símbolo del paralizado sistema de defensa español— fueron leídas como el desconcertante rostro del enemigo bucólico. La prensa de la ciudad apoyó esta interpretación. *El Porvenir* del 23 de octubre de 1913, periódico que con su nombre futurista dice mucho de los intereses sociales que expresaba, señaló:

Si apartando un poco nuestro espíritu de quijotismo patriotero preocupándonos bien en serio por nuestras necesidades imperiosas, echamos abajo todo el lienzo de murallas comprendido entre las bocas del puente y la puerta del Cabrero, nuestras condiciones higiénicas mejorarían notablemente y respiraríamos un aire más puro y limpio. Porque esas murallas permanecen siempre en el más deplorable desaseo, son lugares de inmundicia, focos de infección, albergue de gentes inmorales. (p. 4).

De igual forma, el Gobierno Nacional —a través del Ministerio de Obras Públicas— contrató en 1914 un estudio de la firma *Pearson and Son Limited* para realizar un análisis “técnico” que permitiera dar rienda suelta a la modernidad en Cartagena. La conclusión a la que llegó el estudio fue lapidaria: la demolición de algunos tramos de la muralla era un requisito fundamental para el progreso de la ciudad (Sarmiento, 2005, p. 71; Ávila, 2008, p. 60). El estudio proponía “para el área comercial de influencia directa del puerto, la apertura de boquetes en la muralla y la demolición de la cortina entre la boca del puente y San Pedro Mártir” (Sarmiento, 2007, p. 71).

Este discurso se concretó en la apertura de un “boquete” en la muralla para construir el puente Román que comunicaba el recién construido barrio de Manga con el centro histórico de la ciudad. De cualquier forma, la demolición de las murallas era una práctica que ya había venido instrumentándose con la realización de diferentes obras urbanas, como la construcción del mercado público en 1904.

De otra parte, desde años antes, un sector de la élite que se sentía heredero del legado hispánico venía protestando contra el proyecto modernizante que había dado inicio al derrumbe de las murallas. Un grupo de “honorables” personas adscritas a la Academia de Historia de Cartagena —entre quienes se contaban el historiador Gabriel Porras

Troconis, el crítico literario Fernando de la Vega y el gramático Miguel Antonio Caro— argumentaron que las construcciones militares eran una suerte de cordón umbilical que mantenía unida a la ciudad con la “madre patria”. Desde su punto de vista, echar abajo las murallas era desconocer el legado civilizatorio de la cultura hispánica y consideraban que dicha pretensión no era otra cosa que una afrenta contra el glorioso pasado de Cartagena. A la que llaman la “Arcadia Helénica del Caribe”.

Este colectivo de “intelectuales orgánicos del orden y guardianes morales de la nueva Arcadia del Caribe”, veían la ciudad desde una mitificación absoluta e impenetrable del pasado, la idealización monumental de España y el rechazo a todo modelo expresivo distinto al prescrito por el obsoleto clasicismo español. La ciudad era para ellos “una urna de piedra en la liturgia de los crepúsculos marinos” (Sarmiento, 2007, p. 70).

Lo cierto es que la influencia de este sector de la élite cartagenera intervino en la promulgación del decreto 48 de 1918 que reglamentó la necesidad de conservar las murallas como “material de la historia de la ciudad”. Esto dio pie en 1924 a la conformación de la Sociedad de Mejoras Públicas (Cunin & Rinaudo, 2005), la cual inició la restauración del Castillo de San Felipe de Barajas y del Convento del Cerro de la Popa.

A pesar de esta ambivalencia en el proyecto de construcción de una Cartagena moderna —en la que el debate sobre la topología de la memoria y la relación de la misma con la metrópoli colonial jugó un papel preponderante—, hubo un aspecto en el que los dos bandos encontraron un consenso. A su juicio lo que saltaba a la vista era que las murallas estaban deterioradas, eran un “foco de infección” y, fundamentalmente, se habían convertido en “albergue de gentes inmorales”. Si bien la élite discutió ampliamente sobre el destino de la infraestructura militar de la ciudad, lo que nunca se puso en duda fue el destino de las comunidades que habían construido sus asentamientos populares junto a las mismas. Esto implicó el desalojo de los barrios Pequín, Pueblo Nuevo y Boquetillo.

El punto de base para la construcción del proyecto modernizador de la ciudad supuso el despojo de aquellas comunidades que se consideraban, por parte de la élite, como impedimentos a la salubridad y a la reconstrucción de la importancia geoestratégica de la ciudad. La modernidad en Cartagena se manifestó en un modelo de ordenamiento urbano que desplegó una profilaxis social y una segregación territorial de los elementos poblacionales que se consideraban como un riesgo para el progreso de la urbe costera. Gobierno y organización del cuerpo social. En este sentido, se atribuyó a las comunidades que habitaban los barrios extramuros populares la responsabilidad de generar terribles enfermedades y de mantener costumbres inmorales que poco y nada se correspondían con la “luminosa” y “pulcra” idea que mantenían las élites sobre lo que debía ser el futuro de la ciudad.

Los emplazamientos populares se consideraron entonces como lugares habitados por clases peligrosas que eran un estorbo para el crecimiento urbano y la localización de la ciudad en los circuitos del naciente mercado turístico, que por ese entonces empezaba a aparecer como una de las pretensiones de progreso económico más anhelada por las élites cartageneras. Los barrios edificados por los sectores populares fueron percibidos como elementos que enrarecían anacrónicamente el paisaje urbano de la ciudad. Si Cartagena iba a convertirse en una ciudad moderna, estas comunidades eran un riesgo que debía ser extirpado para que no se enturbiara la luminosidad moderna de la ciudad caribeña.

Finalmente, algunos tramos del sistema de murallas y baluartes fueron derrumbados o modificados para dar paso a las vías que encauzarían el trazado urbano de la ciudad, otros tramos de la muralla fueron conservados en nombre de la herencia civilizatoria hispánica. En cualquier caso, los pobladores populares fueron expulsados de la ciudad blanca para garantizar la construcción de la modernidad y la inserción de Cartagena en el mercado internacional.

El bucle del desarrollo

Varias décadas después, empezó a perfilarse un punto de inflexión en las prácticas de gobierno que da pie a un nuevo modelo de ordenamiento urbano. Ya no centrado en el discurso de la modernización, sino articulado al régimen discursivo del desarrollo. Vale la pena resaltar, como advierte Arturo Escobar (1996), que:

El desarrollo fue una respuesta a la problematización de la pobreza que tuvo lugar en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, y no un proceso natural de descubrimiento y tratamiento gradual de los problemas por parte de las ciencias e instituciones modernas. Como tal, debe tomarse como una construcción histórica que crea un espacio en el cual los países pobres son conocidos, definidos e intervenidos. (p. 95).

En este contexto, durante 1965 se concibió por parte del Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) el Plan Piloto de Desarrollo Urbano de Cartagena. Este instrumento de planificación y, por lo tanto, de administración de las poblaciones —basado en una racionalidad de encauzamiento del cuerpo social para lograr el desarrollo— proyectó y viabilizó la construcción de la avenida Santander. En el mismo lugar en el que a principios de siglo se encontraban ubicados los barrios Pequin, Pueblo Nuevo y Boquetillo, aquellos que bajo la bandera de la modernidad fueron expulsados del ordenamiento urbano cartagenero. Es interesante resaltar que el apellido de un representante de los criollos independentistas blancos, Santander, fue utilizado para encubrir la memoria territorial de los sectores populares que habitaron aquel lugar.

En 1968, durante la administración del presidente Carlos Lleras Restrepo, se creó la Corporación Nacional de Turismo. La idea era desplegar a través de ella una ambiciosa estrategia de desarrollo basada en aquel renglón de la economía. Una estrategia que permitiera sacar de una vez por todas a Colombia de lo que Rostow había denominado el círculo de la pobreza: una redundancia supuestamente producida por las costumbres y culturas tradicionales de las sociedades del tercer

mundo, que se diagnosticaban como las causantes del atraso y el subdesarrollo. En este contexto Cartagena se concebía como “punta de lanza” del proyecto desarrollista (Ávila, 2008, p. 70).

Esta ofensiva planificadora se concretó en la construcción de obras de infraestructura que permitieran aumentar la capacidad de recepción turística de la ciudad. Especialmente se consumó la ampliación del aeropuerto, la construcción del terminal de transporte y la edificación del Centro de Convenciones; en donde se encontraba el antiguo mercado público (Sarmiento, 2005, p. 72); el cual fue trasladado al lugar en que se ubica actualmente el mercado de Bazurto. Esto se hizo siguiendo el eje de crecimiento urbano que marcaba la avenida Pedro de Heredia.

En este momento, en el que “la realidad, en resumen, había sido colonizada por el discurso del desarrollo” (Escobar, 2006, p. 22), la industrialización fue la segunda estrategia que definió el modelo de racionalidad urbana que se implementó en la ciudad. A partir de 1960 empezó a funcionar la refinería de Cartagena y se desplegó la consolidación del nodo industrial de Mamonal. Con base en el punto de inflexión desarrollista, los dos registros de acumulación de capital en la ciudad se ordenaron en torno al turismo y a la industria, como renglones que aportarían en principio al desarrollo de la economía nacional. Desarrollo turístico e industrial para salir del afamado círculo de la pobreza que se concebía, en la economía discursiva de aquel entonces, como un mal crónico de los llamados países subdesarrollados.

Ahora bien, en términos de gobierno de las poblaciones, la nueva estrategia de ordenamiento urbano implicó el desplazamiento y despojo territorial de las comunidades que habían construido sus territorios populares en los márgenes de la ciudad moderna. La racionalidad desarrollista involucraba un lado oscuro que actualizaba las prácticas segregacionistas de gobierno. Ahora bajo un principio de realidad mistificado por la bandera del desarrollo. Los emplazamientos populares debían hacerse a un lado —una vez más— para permitir el

avance del progreso y consecuentemente dar pie a la superación del atraso que, según los planificadores urbanos, caracterizaba a la ciudad caribeña.

Dos casos expresan la singularidad de esta racionalidad colonial de gobierno: la densificación de Bocagrande y la expulsión de las comunidades negras que vivían en Chambacú. La densificación de Bocagrande se realizó bajo el modelo de una ciudad tipo Miami. La idea era dotar a Cartagena de una oferta hotelera que la pusiera a la altura de otros importantes destinos del Caribe. Las altas y estilizadas edificaciones hacían un contrapeso a la arquitectura colonial del centro histórico y brindaban una diversificación de la oferta turística que presuntamente garantizaría un aura de desarrollo a la ciudad. El turismo de “sol y playa” se convirtió en la carta que se jugaron las élites para dinamizar los procesos de acumulación de capital y acentuar un impulso histórico que le permitiera a Cartagena saltar la barrera del atraso.

Sin embargo, los predios en los que se planificó la construcción de la flamante Miami colombiana estaban ocupados por comunidades de pescadores artesanales. Las cuales fueron despojadas sin rodeos de sus territorios y obligadas a desplazarse a la isla de Tierra Bomba. En el caso de Chambacú ocurrió algo similar. Este era un barrio que se ubicaba también en la zona extra muros de la ciudad y que concentraba pobladores populares que vivían en los márgenes de la Cartagena moderna. Entre 1970 y 1971 —en el escenario del proyecto urbano desarrollista— hizo carrera un discurso que focalizaba a Chambacú como un lugar de riesgo para sus pobladores por la inestabilidad del suelo. Además, se consideró como una zona que delimitaba un coágulo de miseria y pobreza que no se correspondía con el deseo de desarrollo de las élites blancas de la ciudad.

El hecho de que la distancia en relación con el centro sea uno de los criterios que se tienen en cuenta para la reubicación de los habitantes de Chambacú, demuestra hasta qué punto el desalojo está motivado por el sentimiento de vergüenza que produce en la dirigencia de la ciudad el que

un barrio extremadamente pobre, de ranchos enclenques de madera y cartón, sin vías ni infraestructura urbana, estuviera situado a pocos metros de uno de los lugares visitados por los turistas. (Ávila, 2008, p. 73).

El fatídico destino de los chambaculeros fue el mismo que habían corrido antaño los pobladores de Pekín, Pueblo Nuevo y Boquetillo: la segregación territorial en nombre del proyecto de ordenamiento urbano agenciado por la élite blanca. Ahora imbuida en anhelos de desarrollo. Paradójicamente en el mismo lugar en el que se ubicaba Chambacú y en el que los planificadores urbanos dictaminaban insistentemente una zona de inestabilidad del suelo no apta para ser habitada se construyó años después, por parte de la influyente familia Araujo, el llamado “edificio inteligente”. Una clara muestra del “desarrollo arquitectónico” de la ciudad. En este caso —como era de esperarse— no se argumentó la inestabilidad del suelo.

El bucle de la competencia

El tercer punto de inflexión en la racionalidad de gobierno se manifiesta en el ordenamiento neoliberal de la ciudad⁸. En este sentido, Cartagena fue programada a través de procesos de intervención social, propios de lo que Boaventura de Sousa Santos ha llamado una “globalización localizada”. La cual consiste “en el impacto específico de las prácticas e imperativos transnacionales en las condiciones locales, que son así desestructuradas y reestructuradas con el fin de responder a dichos imperativos” (De Sousa, 2009, p. 273).

Un acontecimiento que sugiere la divisoria de aguas entre el régimen desarrollista y el proyecto neoliberal, con sus consecuentes “imperativos” en el ordenamiento del territorio, es la inclusión en 1984 del Centro Histórico de Cartagena de Indias —durante la 8ª sesión del Comité Intergubernamental del Patrimonio Mundial— en la lista de “Patrimonio Histórico y Cultural de la Humanidad”.

⁸ Algunos de los planteamientos expuestos en este apartado han sido publicados en un artículo que aborda la relación entre racismo, pobreza y competitividad en el ordenamiento neoliberal de Cartagena de Indias (Sánchez-Mojica, 2015).

Este es un importante suceso en la medida en que desató y propició una amplia producción de estudios orientados, por un lado, a catalogar e identificar los bienes arquitectónicos de la ciudad y, por el otro, a analizar las condiciones de propulsión de la competitividad urbana (Ávila, 2008, p. 24). En este sentido, vale la pena señalar con Foucault que:

La sociedad regulada según el mercado en la que piensan los neoliberales es una sociedad en la cual el principio regulador no debe ser tanto el intercambio de mercancías como los mecanismos de competencia. Estos mecanismos deben tener la mayor superficie y espesor posibles y también ocupar el mayor volumen posible de la sociedad. Es decir que lo que se procura no es una sociedad sometida al efecto de la mercancía, sino una sociedad sometida a la dinámica de la competencia. No una sociedad de supermercado: una sociedad empresa. (2007, p. 182).

En el escenario de las tecnologías neoliberales de gobierno y de la redefinición de los circuitos de acumulación globales del capital la élite cartagenera se imbuyó en un nuevo proyecto mediatizado por la forma empresa. Este proceso supuso la erosión tanto de la soberanía estatal como de los mecanismos de regulación de la economía orientados a la construcción de una economía nacional (Cortés & Piedrahita, 2011, p. 50). Lo cual había sido uno de los objetivos principales del modelo urbano desarrollista.

Esto no significa que el Estado haya desaparecido. Más bien supone un cambio de sentido del mismo. A partir de entonces la función del Estado fue garantizar las condiciones de seguridad para la inversión de capitales extranjeros. La expresión del giro neoliberal en la ciudad de Cartagena se tradujo en la década de los 90 en la privatización del astillero, el puerto de la ciudad, la lotería de Bolívar y la compañía Aguas de Cartagena.

En términos del proyecto urbano neoliberal, la adopción —mediante el decreto 0977 de 2001— del Plan de Ordenamiento Territorial constituyó la concreción de un instrumento de planificación que se propuso “diversificar la oferta turística y de servicios conexos para

llegar a niveles competitivos con otros polos turísticos del Caribe” (Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias, 2001, p. 11). Dos aspectos son importantes en este pronunciamiento globalizador: el énfasis puesto en integrar económicamente a la ciudad en términos de la “diversificación de la oferta turística” y el interés por “llegar a niveles competitivos” en el escenario del Caribe.

En los estudios de competitividad que se realizaron en aquel momento se señaló que el modelo de turismo de “sol y playa” no era el más adecuado para Cartagena pues, en primer lugar, no era lo que primordialmente buscaban los turistas extranjeros y, en segundo lugar, la oferta turística de Cancún y la Habana monopolizaba este tipo de mercado (Ávila, 2008, p. 27). De tal suerte, se propuso proyectar un audaz ordenamiento urbano de la ciudad con miras a “propender por la eficiencia y la competitividad” (Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias, 2001, p. 11). De modo que para “hacer efectiva la puesta en marcha del modelo de territorio del Distrito y sus articulaciones con el entorno, este se direcciona de acuerdo con sus ventajas comparativas, con la visión de futuro y con la *dinámica empresarial y social de sus dirigentes*” (Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias, 2001, p. 16)⁹.

Llama la atención la necesidad de identificar las “ventajas comparativas” de la ciudad para, con base en ellas, estructurar un “modelo de territorio” que se funda en los intereses empresariales y sociales de las clases dominantes. Así como en la “visión de futuro” que ellas encarnan. Las élites cartageneras —en alianza con la burguesía transnacional— se conciben a sí mismas como un empresariado que se propone ordenar la ciudad a partir de los atractivos singulares que puede tener para el mercado y la inversión de capitales globales: su competitividad.

Hay que decir que las llamadas “ventajas comparativas” fueron pensadas por David Ricardo bajo el modelo analítico de producción de riqueza que se funda en el artificio ideológico del Estado-nación.

⁹ Las cursivas son mías.

Riqueza que más allá de dicho fetichismo solo era posible a partir de la jugada colonialista. En la era neoliberal, las “ventajas comparativas” adquieren un significado que alude a las características que una localidad específica y singular puede ofrecer a los procesos de acumulación contemporáneos. Especialmente asociados a la especulación monetaria y a la circulación de los llamados capitales golondrina. Como advierte Sami Naïr (2004):

[la] especialización en función de las ventajas comparativas concierne ahora únicamente a las empresas o grupos de empresas. Ha dejado, pues, de existir ese vínculo obligatorio entre la política económica y la política nacional, y los intereses transnacionales de las empresas determinan con frecuencia la política económica nacional. (2004, p. 27).

En este nuevo escenario de globalidad imperial el proyecto de gobierno urbano debe orientarse a crear las condiciones de posibilidad para la competencia. A partir de una analítica de las “ventajas comparativas” y de una decidida intervención política sobre aquellos riesgos que determinados elementos sociales pueden significar para la seguridad de la inversión extranjera, la instauración del proceso de la circulación del capital transnacional en Cartagena y para “la captación de plusvalías urbanas resultantes de las acciones urbanísticas contempladas” (Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias, 2001, p. 231).

En este sentido, el Plan de Desarrollo 2004-2007, “Cartagena en Nuestra Casa”, contemplaba que es “evidente que la planificación territorial de Cartagena debe iniciar un viraje donde reconozca dos factores centrales: la *viabilidad social* y la *competitividad territorial* (sic). Esto significa que no sólo se debe construir ciudad sino también formar sociedad” (Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias, 2004, p. 5).

De modo que, como resalta Foucault, lo “que quieren los neoliberales es un gobierno de la sociedad, una política de sociedad” (2007, p. 180).

Por todo lo anterior, el gobierno neoliberal debe orientarse a una administración territorial que inserte la “multiplicación de la forma

empresa en el cuerpo social” (Foucault, 2007, p. 186), lo que, sin lugar a dudas, se corresponde con la pretensión de “formar sociedad” que se propuso el Plan de Desarrollo 2004-2007. En este orden de ideas, uno de los objetos más importantes de esta “política de sociedad” es el combate contra la pobreza. “Los cinturones de pobreza, producto de la situación generalizada de violencia y desplazamiento, constituyen, igualmente, una de nuestras mayores preocupaciones” (Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias, 2004, p. 5). Como señala Santiago Castro-Gómez:

El combate al pauperismo sólo puede darse como un conjunto de *intervenciones moralizantes* sobre el “medio ambiente”, capaces de transformar las condiciones que promueven la degradación de las costumbres. Se trata, pues, de movilizar un tipo de racionalidad cuyo objetivo no es intervenir directamente sobre la pobreza sino sobre el *medio ambiente de la pobreza*. (2010, p. 240).

La intervención del “gobierno neoliberal de las poblaciones” debe, de cualquier forma, no administrar a los pobres, sino intervenir sus condiciones de posibilidad. El medio ambiente que sirve de caldo de cultivo a la pobreza. Esto con el fin de instalar en el cuerpo social la semilla de la competitividad a través del “marketing territorial” (Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias, 2004, p. 51). En este proyecto de ordenamiento urbano uno de los elementos que más claramente hay que exterminar son las costumbres populares. Las cuales presuntamente fomentan prácticas culturales que se mueven en los ambivalentes intersticios de lo urbano y lo rural. El Plan de Desarrollo 2004-2007 advierte en este sentido la importancia de:

... preparar a los residentes para la vida en ambientes globalizados. Para, ello, es imperioso fomentar la transformación hacia residentes con usos urbanos y dejar atrás las costumbres *rururbanas* (sic). [...] Se requiere, entonces, actuar colectivamente para solucionar los conflictos que afectan la estabilidad social y competitividad productiva de la ciudad. Sólo así llegarán las oportunidades de inversión y desarrollo de proyectos urbanísticos dirigidos al mercado internacional. (Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias, 2004, pp. 6-8).

Las personas y comunidades que históricamente han sido localizadas por el ordenamiento urbano de Cartagena en una “situación de subalternidad” (Coronil, 1997) —con base en lo que Balibar y Wallerstein (1988) denominan un “racismo de clase” para resaltar que “las representaciones racistas de la historia están relacionadas con la lucha de clases” (p. 318)— son percibidas como objeto de intervención gubernamental en la medida en que se consideran un riesgo para alcanzar el nivel de competitividad urbana que se proponen las élites blancas de la ciudad y la burguesía trasnacional.

Ya no basta con hacer a un lado a los pobres, como sucedía en los anteriores proyectos modernizantes y desarrollistas. Ahora de lo que se trata es de intervenir las condiciones mismas que se interpretan como circunstancias que hacen posible la pobreza. Esto para garantizar en la ciudad caribeña la adquisición de un modo de vida empresarial. Se trata de una pretensión molecular del poder neoliberal.

Como indica el pensador uruguayo Raúl Zibechi (2008), lo que se pretende es “destruir o acorralar a través de la criminalización de la pobreza, esa visión del mundo otra en la que se ancla la vida y la sobrevivencia de los sectores populares” (p. 69). Ya no hay que condenar al ostracismo a las clases peligrosas, el proyecto de “gobierno neoliberal” se plantea la necesidad fundamental de “domesticar el campo popular” (Zibechi, 2010, p. 64). De modo que —a juicio de la élite blanca— solo a partir de este proyecto renovado de clasificación racial de las poblaciones se logrará la tan anhelada competitividad cartagenera. Es por ello que el Plan de Desarrollo 2008-2011, “por una sola Cartagena”, ha contemplado la instrumentación del “Plan de Emergencia Social Pedro Romero” como una forma de “combatir la pobreza” para asegurar un modelo de integración económica que garantice:

... resaltar ventajas competitivas de la ciudad que permitan la consolidación de la imagen de Cartagena como lugar estratégico para la localización de proyectos empresariales e industriales, con vocación exportadora, fomentando un clima favorable para la inversión nacional y

extranjera y el establecimiento de nuevas empresas. (Alcaldía Mayor de Cartagena, 2008, p. 28).

No cabe duda entonces que, como agudamente advierte Raúl Zibechi (2008), el “control de los pobres urbanos es el objetivo más importante que se han trazado tanto los gobiernos como los organismos financieros globales” (p. 20). Todo parece indicar que si “a comienzos del siglo XXI algún fantasma capaz de atemorizar a las élites está recorriendo América Latina, es seguro que se hospeda en las periferias de las grandes ciudades” (Zibechi, 2010, p. 20). Ahora bien, siempre queda abierta la posibilidad histórica del derrame de nuevas invasiones bárbaras que asalten la soberanía imperial propia del neoliberalismo trasnacional.

A modo de síntesis: hemos reconstruido —de manera breve— las metamorfosis de las racionalidades de gobierno que han caracterizado históricamente la programación urbana de la ciudad de Cartagena. Las cuales describen un *eterno retorno de la segregación espacial*. Los devenires urbanos que se ensamblan con base en los regímenes discursivos de la modernidad, el desarrollo y la competencia describen tres bucles de una historia de segregación territorial que transita del aislamiento a la intervención administrativa de las comunidades cartageneras afro y populares.

Lo que parece claro es que la “acumulación por desposesión” (Harvey, 2003) es una constante en la historia de la ciudad, que adquiere siluetas singulares en diferentes momentos históricos y una intensificación desmedida con el modelo neoliberal propio del actual ordenamiento territorial de Cartagena. Un ordenamiento que articula —mas no abandona del todo— las estrategias desarrollista y modernizadora.

Esta dinámica de la emergencia singular del capitalismo, a partir del ensamblaje de la clasificación-distribución racial, es lo que he llamado el *eterno retorno de la segregación espacial*. Un proceso de despojo que pervive claramente en la contra-memoria colectiva de los sectores populares de la ciudad. La diáspora intraurbana de la que

ha sido objeto la población segregada desde inicios del siglo XX es un acervo común de experiencia de los sectores populares; que opera como significado explicativo de las actuales condiciones de exclusión. Esta interpretación funciona estratégicamente como un saber desde abajo que explica la existencia de “las dos Cartagenas” y opera como condición de posibilidad para la contestación radical y para la creación de territorios populares “otros”; por lo cual esta contra-memoria es toda una epistemología del Sur.

Para terminar, quiero sugerir que este breve ejercicio genealógico permite proponer que el análisis de los conflictos territoriales que vive la ciudad de Cartagena de Indias en el presente requiere de una interpretación temporal del proceso de usurpación que se ha realizado en nombre del progreso y la riqueza de las élites blancas de la ciudad y en detrimento de los territorios construidos por la racionalidad afro y popular.

A diferencia de la interpretación neoliberal, esta perspectiva histórica no asume la pobreza como un dato sociológico que debe ser intervenido políticamente para garantizar la competitividad, sino como el resultado de un proceso histórico de exclusión y segregación territorial. Hay pobres desposeídos porque hay ricos con posesiones. Desde esta distancia con la “política de sociedad” neoliberal, coincidimos con Zibechi en la idea de que “la pobreza es una cuestión de poder” (2008, p. 125). No un simple problema de carencia, rezago e incompetencia congénita de los pobres: el círculo de la pobreza.

Puede decirse entonces que tenía razón Frantz Fanon cuando afirmaba que “eso que se llama alma negra es una construcción del blanco” (2009, p. 46).

Referencias

Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias. Decreto 0977 de 2001 “Por el cual se adopta el Plan de Ordenamiento Territorial del Distrito Histórico y Cultural de Cartagena de Indias (2001).

- Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias. Acuerdo N° 010 de Mayo 28 de 2004. "Por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo del Distrito de Cartagena 'Cartagena en Nuestra Casa 2004-2007'" (2004).
- Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias. Acuerdo 0977 de 2010 "Por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo económico, social y de obras públicas del distrito turístico y cultural de Cartagena 2008-2011 Por una Sola Cartagena" (2008).
- Ávila, D. (2008). *La representación de Cartagena de indias en el discurso turístico*. México: Afrodese.
- Balibar, E. & Wallerstein, I. (1988). *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala.
- Castro-Gómez, S. (2009). *Tejidos Oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Universidad Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2010) *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Universidad Santo Tomás.
- Castro-Gómez, S. & Restrepo, E. (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Chávez, M. (2009). *Genealogías de la diferencia: tecnologías de la salvación y representación de los africanos esclavizados en Iberoamérica colonial*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Coronil, F. (2002). *El Estado mágico. Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Cortés, F. & Piedrahita F. (2011). *De Westafalia a Cosmópolis. Soberanía, ciudadanía, derechos humanos y justicia económica global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Cunin, E. (2003). *Identidades a flor de piel. Lo "negro" entre apariencias y pertenencias: categorías raciales y mestizaje en Cartagena (Colombia)*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia-Universidad de los Andes-Instituto Francés de Estudios Andinos-Observatorio del Caribe Colombiano.
- Cunin, E. & Rinaudo, C. (2005). Las murallas de Cartagena entre patrimonio, turismo y desarrollo urbano. El papel de la Sociedad de Mejoras Públicas. En Revista digital de historia y arqueología desde el caribe. *Memorias del IV Seminario Internacional de Estudios del Caribe*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *El anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.
- Escobar, A. (1996) *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: ICAHN-Universidad del Cauca.
- Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Fanon, F. (2009). *Piel Negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007) *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa. Revista de humanidades*, (4), pp. 17-48.
- Harvey, D. (2003). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre-Universidad Central-Pontificia Universidad Javeriana.
- Mignolo, W. (1995). *The Darker side of the renaissance. Literacy, territoriality and colonization*. Michigan: University of Michigan.
- Mignolo, W. (2003) "La colonialidad a lo largo y a lo ancho". En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). Buenos Aires: CLACSO.
- Mignolo, W. (2005) *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Múnera, A. (2008) *El fracaso de la nación. Región, clase y raza en el Caribe colombiano 1717-1810*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Näir, S. (2004). *El imperio frente a la diversidad del mundo*. Barcelona: Debolsillo.
- Sánchez-Mojica, D. (2015). Pobreza, racismo y competitividad: El ordenamiento urbano neoliberal en Cartagena de Indias. *Revista Nómadas*, (43), pp. 130-147.
- Santos, B. (2009). *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*. Bogotá: ILSA.
- Santos, B. (2009b). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sarmiento, L. (2005). El discurso urbano en Cartagena. *Revista Noventaynueve*, (6), pp. 68-77.
- Zibechi, R. (2008). *América Latina: periferias urbanas, territorios en resistencia*. Bogotá: Desde Abajo.
- Zibechi, R. (2009). *América Latina: contrainsurgencia y pobreza*. Bogotá: Desde Abajo.

EXPERIENCIAS DE ORGANIZACIONES SOCIALES

El Cerro de la Popa: Resistencias y luchas

POR MARY GREY BERRÍO BERRÍO Y LUZ DEL CARMEN GLORIA PÉREZ

Estimamos que el desarrollo es un bien que hemos de gustar, pero cuando este no conlleva nuevas formas de esclavización para ciertas franjas de nuestra población. Tenemos la esperanza de que la administración local le prestará oídos atentos a los requerimientos de los hombres y mujeres que no exigen sino mejores condiciones de vida en una tierra que bien gobernada puede ofrecerles paz.

Álvaro Gutiérrez, S.J.

Memorias Panel la Popa Vale por su Gente

Manifestamos la necesidad de políticas públicas que eviten que el modelo de desarrollo que se impone en Cartagena siga produciendo desplazamiento interno hacia la periferia. La ciudad de Cartagena necesita modelos incluyentes que nos permitan vivir dignamente, no necesitamos ni queremos propuestas pobres para pobres. La cuestión no es solo de estética y de urbanismo. Desde la perspectiva del territorio reivindicamos el significado del mismo para la vida de las personas; entendido el territorio como el espacio físico, simbólico y cultural donde se reafirman las diversas identidades. Queremos propuestas que no entren en contradicción con la territorialidad popular.

Israel Díaz

Memorias Panel la Popa Vale por su Gente

Este relato es de quienes nos criamos aquí: en un contexto ajeno y temible para los *otros*. También es el relato de aquellos que por “esas cosas de la vida” llegaron a este lugar sin pensar que encontrarían y/o protagonizarían historias de resistencia y lucha social. En un espacio donde se vive el campo sin estar en él. Esto debido a que existen costumbres —aún en esta época de afanado consumismo— que

conservan aquellos que se desplazaron a este lugar desde otros barrios de la ciudad y otros departamentos del país para buscar oportunidades laborales, independencia, protección y, lo que es más valioso, para poder construir un lugar propio donde estar.

El lugar que referencia este relato se encuentra ubicado en un reconocido paraíso turístico, patrimonio histórico y cultural de la humanidad. La única e irrepetible Cartagena de Indias. Al interior de la asombrosa mezcla que habla de un pasado “heroico” y colonial, hallamos un lugar reconocido —nacional e internacionalmente— como patrimonio histórico y cultural, pulmón verde de la ciudad y uno de los lugares más visitados de Colombia por nacionales y extranjeros, debido a su potencial panorámico. Este es el accidente geográfico más elevado de la ciudad de Cartagena de Indias y alberga al Convento de la Virgen de la Candelaria, donde acuden ciudadanos locales que tienen la tradición anual de ascender al monasterio para la conmemoración de las fiestas de la Virgen de la Candelaria, y turistas que buscan apreciar la ciudad desde su mirador natural.

Un lugar que todos ven en la web, en la televisión y en los catálogos de promoción turística. Pero pocos alcanzan a imaginar que —más allá de ser un ícono patrimonial— es un entorno lleno de vida que alberga grandes potenciales humanos y culturales. Ese lugar es el Cerro de la Popa. Un sector olvidado y estigmatizado por el resto de la ciudad. A causa de estereotipos negativos que le han otorgado apellidos como “pandillismo”, “inseguridad”, “prostitución”, “desorden”, “falta de cultura ciudadana”, entre otros.

Mary...

Yo hacía parte del amplio grupo de personas que defienden esa arraigada idea. Aún recuerdo el día que me informaron que el “campo de intervención” en el cual debía realizar el ejercicio de año social, como requisito para obtener el título profesional de trabajadora social, era el Cerro de la Popa. La noticia me tomó por sorpresa, pues esperaba que me asignaran un campo de prácticas en el que

por lo menos “no estuviera en riesgo mi vida”. Y precisamente eso era lo que el Cerro de la Popa representaba para mí: una amenaza constante para la seguridad y la vida.

A pesar de ser estudiante de trabajo social proveniente del campo, rotundamente negra, de haber sido víctima de rechazo y exclusión por ser mujer, por ser del campo y por ser afrodescendiente, no pude ponerme en el lugar de la gente de la Popa. Llevaba sobre mis hombros las viejas anclas mentales de la “colonialidad del poder”, de las que habla Aníbal Quijano (2000). Así como el legado de una sociedad racista y excluyente en la que impera el imaginario de que los sectores populares son cuna de “inseguridad”, “peligro” y “muerte”. Me apresuré a decir: iyo pa'llá no subo!, obedeciendo así al imaginario que impera en la Cartagena excluyente sobre el Cerro de la Popa.

Confieso que no me enorgullece para nada haber actuado así, pero creo que es necesario —sin ánimo de justificar mi actuación—ponerse en los zapatos del conglomerado de personas que definen —o definíamos, como en mi caso— a la Popa a la luz de estos estereotipos. Ya que Cartagena es una ciudad que ha educado a sus habitantes en una tendencia generalizada que los obliga a *negar sus raíces para encajar socialmente*. A esta necesidad de encajar socialmente Elizabeth Cunin (2003) la denomina “competencia mestiza”. Es la “capacidad de los individuos para conocer, movilizar, aplicar las reglas y los valores propios de cada situación para pasar de un cuadro normativo a otro, definir su rol y el de los otros” (p. 9).

Frente a esto es muy contradictorio ver que, a pesar de que en Cartagena “tantos caminos nos llevan a la Popa” y, además, que tenemos una oportunidad única para apreciar su potencial paisajístico y recorrer sus calles —que en muchos lugares nos ofrecen miradores inigualables de la ciudad—, no nos atrevemos siquiera a explorarla y a preguntarnos sobre las historias de vida de quienes han recorrido y tejido estos caminos antes que nosotros. Mucho menos nos inquietamos por indagar el sentido que le han otorgado esas personas al Cerro.

Esto es consecuencia de la “competencia mestiza” a la que hacía referencia y del temor frente a poner en riesgo nuestras vidas. Un temor infundido por los medios de comunicación, que se encargan de reforzar aquel imaginario negativo. Solo recuerdan a la Popa para promocionarla turísticamente, y a su gente, para relatar los hechos violentos que han protagonizado. Pero nunca para quitarnos la venda de los ojos que nos impide abrirnos a la posibilidad de ver cosas positivas en lo que acontece allí.

Mi primer encuentro con la Popa fue el 14 de febrero de 2008. Aún no he podido borrar de mis recuerdos este momento, debido a que la escena con la que me recibieron reafirmaba el juicio que *a priori* había formulado a partir de los estereotipos. Encontrar a una señora atacando con una escoba a una joven embarazada —que podía ser su nieta— no fue muy alentador para mí; por el contrario, me asustó lo suficiente como para no querer regresar. Pero si hoy me preguntan ¿qué encontré en la Popa que ya no quiero salir de allí?, tendría que decir que existen anécdotas que le han dado sentido a mi quehacer profesional y que me han conectado con mis raíces.

Una de estas fue el incidente entre estas dos mujeres quienes “peleaban”, entre comillas, porque lo único que lograron fue como coloquialmente se dice “alegrar la calle”. Luego de esta pelea recuerdo haberlas visto en varias ocasiones trabajando juntas mano a mano en la autoconstrucción de sus viviendas, en el primer proyecto ejecutado por la Fundación Centro de Cultura Afrocaribe en el que participé (Proyecto de Autoconstrucción de Vivienda en 2008).

Volviendo a la pregunta, no quiero salir del Cerro y quisiera que se animaran a conocerlo, por su gente. Porque es un entorno con muchas potencialidades, que —a pesar de la exclusión social a la que ha sido sometido— se encuentra habitado por personas que, gracias al *cimarronaje de alma*, heredado de sus antepasados africanos, han podido dar forma y sentido a su territorio recreando el campo y la ciudad en una cultura propia. Una cultura que se basa en mecanismos de subsistencia y resistencia, que se entretejen a diario para hacer frente

al panorama de exclusión, que cada día es más preocupante. Hay que decir que *cimarronaje de alma* es una expresión con la que el sacerdote jesuita Efraín “Pachito” Aldana hace alusión al espíritu de resiliencia y perseverancia que caracteriza a las poblaciones afrocartageneras que habitan el Cerro de la Popa y sus alrededores.

Como dije, el Cerro de la Popa está cargado de un significado que me conecta con mis raíces. Ya que es un entorno en el que —tal como en mi pueblo— la vida transcurre en las calles. Todos se conocen. El límite entre la *vida pública* y la *vida privada* es una línea imaginaria y permeable que los une a todos en un núcleo común y que implica que todos respetan la intimidad de cada familia, unida por lazos de consanguinidad. Pero al mismo tiempo todos se apoyan frente a los problemas y las calamidades. Los problemas familiares se resuelven en la casa, pero cuando es necesario, es posible la mediación de los vecinos. Es como una gran familia en la que “el fiado” se ha institucionalizado. En las tiendas las medidas de los productos no equivalen a los estándares del mercado, sino que con el método del “menudeo” responden a las posibilidades económicas de la comunidad. El tendero conoce todos los “cuentos” y “chismes” del barrio. Existen líderes comunitarios que se desempeñan como asesores y asesoras jurídicos, que median las acciones para la exigibilidad de derechos. La vecina se encarga del cuidado de los hijos de quienes salen a trabajar. El espacio de recreación de niños y niñas es la calle. Y alrededor de un café o una cerveza se resuelven los problemas y se construyen lazos de amistad, familiaridad y compañerismo.

Todo esto cuestiona los apellidos que se le han otorgado al Cerro —a los que me referí en párrafos anteriores— porque aunque exista la creencia de que es un lugar que padece “desorganización social”, me atrevo a afirmar lo contrario. Primero, comparto el planteamiento que Loic Wacquant (2001) hace en *Parias Urbanos*: “desorganización social es un concepto moralizador que hoy por hoy sería mejor desterrar de las Ciencias Sociales” (p. 45). Porque tal desorganización no existe. En su lugar existen *otras formas de organización*, tal es el caso del Cerro de la Popa. Sus habitantes han ideado estrategias

para hacer frente a las necesidades y a la presión social, le han dado sentido a sus relaciones cotidianas. Todo en la búsqueda por ganarse la vida y mejorar su suerte.

Luego de todo lo accidentado que fue mi encuentro con esta realidad, crece diariamente mi interés por conocerla más. En esta búsqueda he encontrado personas que se han esforzado por salir adelante y que han atravesado las barreras de la exclusión, abriéndose espacio en los centros de educación superior y trabajando por su comunidad.

Es en este punto donde se unen nuestras historias: siendo tú uno de mis referentes tuve la oportunidad de conocer la vida en el Cerro, a través del acercamiento a tu experiencia de vida, ya que la historia del Cerro hace parte de tu historia de vida. Teniendo en cuenta que decirlo con mis palabras le restaría el sentido de pertenencia con el que hablas de tu territorio, creo que lo más oportuno es que nos cuentes tu historia, Luz.

Luz...

Sí Mary, es en verdad significativo poder contar mi historia. Porque lo que te sucedió en un primer momento podemos sentirlo también desde este lado: el lado de quienes vivimos en este contexto y nos esforzamos diariamente por superar las dificultades, sembrando la esperanza de un futuro mejor centrado en la educación. Vivir escuchando preguntas como “¿dónde vives?”, cuando estás en cualquier lugar y tienes que pensar primero si dices el nombre de tu barrio o el del barrio próximo —para que por lo menos quien te pregunta se haga una idea de dónde queda y no te juzgue por tu procedencia— es algo que resulta a veces tan desalentador! Porque al igual que tú lo hiciste, uno hace lo posible por encajar para que no te tilden “como lo uno o lo otro”. Todo por vivir en un barrio como el mío.

Yo siempre pensé en aprender, ser profesional eirme... Un sentimiento permanentemente alentado por mi familia. Pues lo cierto es que acá pensamos que el que estudia y es profesional tiene que buscar nuevos

horizontes. Ahora veo muy claro que esto se convirtió para mí en una lucha constante... ¡Salir, salir, salir!

Siempre pensé que vivía mi barrio, que sabía muy bien cómo era. Pero esto no era tan cierto. Fue desde que empecé a trabajar con mi comunidad cuando sentí mayor arraigo a mi territorio. La lucha por salir se convirtió paso a paso en una batalla por deconstruir los imaginarios negativos que históricamente han recaído sobre mi territorio y sobre las personas que lo habitamos. Una batalla con el propósito de que todos nos sintamos seguros y orgullosos al hablar de nuestros barrios, que la gente no tenga miedo de decir de dónde es y que tenga la capacidad de mostrar la cara amable del Cerro y de su gente. Para que los demás entiendan que en nuestras calles pueden encontrar grandes potenciales profesionales y liderazgos sociales.

Mi comunidad es un entorno habitado por múltiples colectividades en movimiento, como diría Raúl Zibechi (2008), a pesar de que para el resto de la ciudad ha sido un lugar reconocido por la existencia de pandillas que durante bastante tiempo tuvieron renombre: “los águilas”, “los calimanes” y “los poquiticos”. Tal como tú lo recuerdas, Mary. Pero en mi comunidad las pandillas son vistas solamente como una más de las fuerzas que se mueven por el reconocimiento y por “ganarse” un lugar dentro del territorio. Como esta existen otras fuerzas que son de interés para nosotros —los habitantes de la Popa—, aunque pasen desapercibidas para el resto de la ciudad, son de nuestro interés: la organización comunitaria, la gestión común y la solidaridad vecinal que se entreteje día a día para construir un lugar con sentido y, además, con infraestructuras dignas.

Cuando evoco recuerdos de mi niñez comprendo hechos de resistencia que han estado siempre aquí y que, con el quehacer de mi profesión en trabajo social, he empezado a estimar. Aún me parece estar escuchando el ruido de la maquinaria pesada (“catapilas”) utilizada para el arreglo de las calles. Yo me preguntaba “¿cómo es posible esto?”. Me parece estar viendo también lo que para mí en ese momento era una fiesta: algunos hombres concursando por alcanzar en lo más alto de una

vara una bolsa con dinero, otros corriendo metidos en sacos tratando de sobrepasar una línea de tierra blanca trazada en el suelo. Yo me preguntaba “¿por qué esto?”. Preguntas que mucho tiempo después he ido respondiendo a través de los relatos de mis padres y de personas que por mucho tiempo han vivido aquí.

Ahora comprendo que estas no eran otra cosa que estrategias utilizadas para la autogestión de recursos en pro de la organización del barrio y para el beneficio de la comunidad. Y si me preguntaran si esto me generó identidad con el territorio, claramente resaltaría que sí. Es aquí donde entran a jugar la lúdica y la creatividad que han caracterizado al hombre y a la mujer costeños. Tal como lo refiere el libro *Cartagena Popular* (Aldana & Díaz, 1993).

Para la narración que viene a continuación me remitiré al diálogo permanente que escucho entre las personas que participaron en la construcción del barrio. Comentan sobre un lugar inhóspito que encontraron y cómo, poco a poco, fueron dándole vida con prácticas como el desmonte del terreno, la determinación de linderos para las calles y la construcción de aljibes para el almacenamiento de aguas lluvias; destinadas al abastecimiento comunitario. Prácticas que daban cuenta de la experiencia y los saberes adquiridos en el campo. Desde donde vinieron muchos.

Las construcciones comunitarias, inicialmente hechas de forma artesanal, con el paso del tiempo fueron perfeccionadas mediante la construcción de vías, de albercas y de “colegios de banquitos”, como se les llama a las escuelas pequeñas y dirigidas por personas del barrio que, sin necesidad de un título, se apoyan en su vocación de servicio para enseñar a otros. Todas estas son formas de resistirse al abandono, a la exclusión y a la mirada indiferente del resto de la ciudad.

Estas formas de resistencia hacen referencia a lo que Raúl Zibechi (2008) denomina itinerarios de larga duración y agendas ocultas de los sectores populares urbanos. Ellas “no son formuladas de modo explícito o racional por los pobres de las ciudades, en clave de

estrategias y tácticas o de programas políticos o reivindicativos, sino que, como suele suceder en la historia de los oprimidos, el andar hace camino” (p. 1). Tal como lo dice la canción “Negro tenías que sé” del grupo *Mala Conducta Music* del barrio San Francisco, desde la música, que es en sí misma otra de las formas de resistencia y lucha a las que hay que hacer referencia:

Son docentes, presidentes,
con mensajes que penetran en tu mente.

Líderes comunitarios,
que hacen lo que sea,
por sacar el pie del barro.

Sin itinerario,
viviendo con lo poco que sale del vecindario.
Que hacen lo que sea por sacar el pie del barro.

Sin itinerario,
viviendo con lo poco que sale del vecindario.
(Mala Conducta Music, 2011).

¿Pa’ dónde va Vicente?... pa’ donde va la gente...

La resistencia popular: un camino que hoy pretendemos reconstruir acompañándonos juntas en el intento por comprenderlo y compartiendo la convicción de Zibechi de que solo *a posteriori* puede reconstruirse la coherencia de un recorrido que siempre suele rebasar o enmendar las intenciones iniciales de los sujetos. En este relato abordaremos la historia del Cerro y de su gente para dar cuenta de que podemos trascender el valor patrimonial material de aquel y valorarlo por su gente.

El punto en el que iniciaremos la reconstrucción de este camino será un pretexto para problematizar este entorno y poder comprender todos los andares que lo han recorrido. Un entorno natural y humanamente rico

que, aunque esté lleno de problemas y marcado por una historia de desplazamientos, desarraigos y exclusiones, entreteje a diario historias de resistencias y lucha. Debido a que estas historias y problemas existen —y son reales— es necesario que sean contados con el propósito de posicionarnos, de cuestionarnos, de reconocernos. Hay que divulgar todo esto para poder trascender en la historia de la ciudad, para hacer visibles los aportes que han hecho a ella aquellos a quienes se les ha negado la palabra, quienes —a pesar de que les dicen que “deben” callarse— resisten y hacen que sus voces retumben en cada uno de los rincones de la Popa. Estas voces armonizan con el cimarronaje heredado de los antepasados africanos que fueron esclavizados y comercializados, en el que fue uno de los más importantes puertos negreros del imperio español: Cartagena.

Esta interpretación reunirá las dudas que hemos tenido durante el transcurrir de nuestra historia en el Cerro de la Popa y las inquietudes de las y los líderes que a diario expresan su descontento y promueven acciones para la exigibilidad de sus derechos. Estos interrogantes no podíamos responderlos antes —pues no contábamos con los elementos para hacerlo— pero hoy podemos comprender mejor las cosas.

¿Por qué tanta pobreza en el Cerro de la Popa? ¿Por qué son excluidas las personas del Cerro de la Popa? ¿Por qué la estigmatización de este entorno natural y humanamente rico? Y ¿porqué hay gente que no hace nada contrario a “hacer como Vicente”... “Ir pa’ donde va la gente”? ¿Están relacionados estos interrogantes? Las respuestas a estas preguntas no serán absolutas ni imparciales. Sobre todo teniendo en cuenta que lo que podemos plantear en este relato está estrechamente ligado con nuestros afectos hacia este territorio ¡No podía ser de otra forma!

En párrafos anteriores hemos sugerido implícitamente nuestras respuestas y sentimientos frente a estos interrogantes. Para nosotras es claro que los y las habitantes del Cerro de la Popa habitan en extremas condiciones de pobreza y que son víctimas de un fenómeno de exclusión social que los relega al olvido y la marginación, que

los encadena a la pobreza y que les impide ejercer su ciudadanía en igualdad de condiciones. En contraste con la riqueza cultural del Cerro de la Popa y su valoración como patrimonio histórico, reserva ambiental y mirador de la ciudad, allí existe una gran concentración de las personas pobres de la ciudad. Además, quienes lo habitan tienen que salir adelante en medio de una situación de exclusión que los vulnera, que los ubica en condiciones de desventaja frente al resto de la población cartagenera.

Entendemos la exclusión social como un fenómeno opuesto a la integración social. Es un fenómeno que limita las posibilidades de disfrute de las oportunidades y obstaculiza el acceso a la vida que las personas desean vivir. Se puede decir que en Cartagena la exclusión está implícita en todas las relaciones sociales y que —a pesar que opera de manera silenciosa— es efectiva hasta el punto de ser aceptada socialmente como un fenómeno que todos respaldamos y que los excluidos tienden a reconocer como parte de su identidad.

Tal parece que aquí la exclusión social está íntimamente relacionada con la pobreza y, teniendo en cuenta esto, podríamos entonces decir que por ser pobre la gente de la Popa es excluida. La pobreza que padecen los hace vulnerables y los ubica en una situación de desigualdad económica, educativa, política y social; producto de la dificultad que históricamente han experimentado para integrarse al sistema de funcionamiento de esta ciudad: una ciudad compuesta por historias de exclusiones, marcas de género y de raza. Historias que siempre relacionan estrechamente a las personas con la clase social a la que pertenecen.

Además de su relación con la pobreza, la exclusión parece estar vinculada con la reproducción de imaginarios que funcionan a través de estereotipos que etiquetan territorios y que imprimen su marca en la piel de las personas. Si nos referimos a la etimología de la palabra estereotipo (*stereos* que significa sólido y *typos* que significa marca), un estereotipo es una marca sólida que a través del lenguaje deja huellas y construye imágenes que, al ser aceptadas por la mayoría de las

personas como representativas de un determinado colectivo, permean las identidades. Habría que ver si esas identidades —o mejor, esas identificaciones— dan fe de las realidades que se viven. Porque en el caso del Cerro de la Popa los estereotipos no concuerdan del todo con la realidad, pero a pesar de esto han sido poderosamente efectivos.

Ejemplos de la efectividad de la exclusión social del Cerro de la Popa pueden encontrarse a diario en discursos que escuchamos en las calles de la ciudad y en las noticias que publican los medios de comunicación sobre este territorio. Expresiones como “yo pa’ llá no subo”, “¿tú estás loco(a), qué vas a hacer allá?”, “eso es muy peligroso, ¿no te da miedo?”, y noticias con titulares como: “Kalimanes y Águilas desangran la Popa” (El tiempo, 2005); “[L]amentablemente en el Cerro de la Popa hay pandillas de alta peligrosidad” (Caracol, 2007); “[S]e acabó la cueva de ‘la felicidad’” (El Universal, 2011); “[D]elincuentes y pandilleros se escondían en las cuevas del Cerro de la Popa” (Caracol, 2011). Todas estas son expresiones que resaltan lo negativo del Cerro y de su gente, porque se encuentran cargadas de estereotipos que estigmatizan y segregan a esta población.

Otros claros ejemplos de la efectividad de estos imaginarios en la exclusión del Cerro y de su gente aparecen en nuestras propias historias. No hacía parte de mis deseos conocer la Popa. De hecho, la sola idea me daba temor y más de una vez dije “yo pa’ llá no subo”. En tu caso, Luz, yo creo que existía una interiorización de este fenómeno que se manifiesta en tu relato cuando hacías referencia a tu lucha constante por isalir, salir y salir! Por todo esto, es muy extraño encontrarnos en las calles de Cartagena con personas que admiren la belleza del Cerro, los aportes de su gente, los talentos que la habitan y los potenciales que se le ocultan.

Tanto va el cántaro al agua... hasta que se rompe

A pesar de su efectividad, los estereotipos e imaginarios —que etiquetan a territorios o personas— pueden deconstruirse para poder ver más allá de lo que las racionalidades dominantes nos permiten. Para ampliar

esto seguiremos hilando este relato a partir de nuestras historias de vida y su acontecer en el Centro de Cultura Afrocaribe.

—Fue aquí, Mary, donde nuestras historias se encontraron y donde comprendimos la necesidad de romper “las anclas mentales” que nos impedían construir un juicio propio y vivir el Cerro sin temores ni prejuicios. Esto fue posible desde el rol de cada una en el equipo de Afrocaribe. Yo venía desde 2006 ejerciendo la labor de coordinadora de un proceso de niños que manejaba la Fundación y tú entraste como estudiante de último año de trabajo social, para apoyar esta labor.

Pero, ¿qué hace la Fundación y qué tiene que ver con el Cerro? Desde el año 1992, el sueño de un grupo de sacerdotes jesuitas empezaba a materializarse al tiempo que:

... se unía al pensamiento de trabajadores de la cultura, animadores de comunidades, artistas e instituciones como Cinep, la Universidad Javeriana, la parroquia Santa Rita de Casia, entre otras, alrededor de la constitución de un centro dispuesto para la reflexión seria de la cultura de la región y su contexto como dimensión de sentido. (Fundación Centro de Cultura Afrocaribe, 2004).

Desde sus inicios, y alentados por el espíritu de favorecer a las comunidades más vulnerables de la ciudad, se abarcaron en su accionar varias dimensiones, entre ellas, los derechos humanos —que son pilares que se han mantenido hasta el día de hoy—.

De la mano de la espiritualidad ignaciana que los sacerdotes jesuitas infunden en cada una de sus obras, el padre Efraín Aldana, “Pachito”, como lo conocen la mayoría de las personas del Cerro, empezó a notar, en cada encuentro con los feligreses de la parroquia de Santa Rita de Casia, ese potencial creativo y enérgico con el que los habitantes del Cerro enfrentan sus limitaciones en términos de condiciones satisfactorias para vivir. Tal como lo hemos descrito al inicio de este relato.

Estos hechos se revisten con mayor fuerza cuando la gestión comunitaria concebida para sí mismos trasciende hacia un interés formativo para la exigibilidad de sus derechos. Es así como la fundación —sin contar en ese entonces con un espacio propicio para la formación en estas comunidades— idea encuentros en puntos estratégicos, como las terrazas de las casas y puntos baldíos, para establecer un diálogo con los actores alrededor de sus necesidades más sentidas.

Pienso que —hasta este punto— no basta solo con describir el proceso mismo de Afrocaribe, sino que hay que recoger las impresiones que se generaban y siguen generándose en la Popa a partir de la apropiación de saberes dados desde los espacios de formación-acción, a partir del desarrollo humano y la educación popular. Saberes que la Fundación ha afianzado y que sus habitantes han reactivado.

Existen acontecimientos muy significativos que retumban en mi mente y en la memoria colectiva de todos los habitantes de la Popa, entre estos, uno de los más recordados es el “Burroducto”. Este surgió como una reacción ante el padecimiento que por años tuvo la gente de la Popa por no tener acceso al “preciado líquido”: el agua. Así, al ver que no eran suficientes las albercas de la comunidad para abastecerse, adquirirían, como parte de su sustento familiar, a los animales por ese entonces más apreciados: los burros. Los burros eran para estas comunidades el único medio para trasladarse, transportar agua y alimentos.

Desde algunas administraciones distritales, para estos barrios fueron destinados traslados de carrotanques que a veces llegaban una vez o dos veces por semana a abastecernos. Esto resultaba ser un “contentillo” para no revelar el verdadero problema: la falta de servicios públicos y vías adecuadas. Lo que se alcanzaba a percibir desde lo comunitario —sobre esta y muchas otras situaciones— era que gran parte de aquello a lo que pudiera aspirar una comunidad para su desarrollo se hacía posible solo en la medida en que las relaciones entre sus líderes y las autoridades de turno fueran muy cercanas. Aquí podría pensarse que juega un papel importante el carácter que pudiera tener este o esa líder pero, ¡por qué así!, es

que acaso ¿no se tenía derecho a lo elemental sin tener que recurrir a relaciones clientelistas?

Quizás, para las autoridades de ese momento, los traslados de carro tanques podían verse como un logro de sus planes de gobierno, pero para las comunidades esto a veces se tornaba en un caos, en la medida en que cada uno de sus habitantes, en la prisa por obtener el “liquido preciado”, iniciaban otra lucha que terminaba casi siempre en disputas y tensiones para la comunidad. Se daban muchas peleas. Pero, como dice el refrán: “tanto va el cántaro al agua... hasta que se rompe”.

Así fue que reaccionó la comunidad. Y en el año 2001 los habitantes de la Popa se organizaron y con “pimpinas” (recipientes para cargar agua) y sus burros —que se convirtieron en el símbolo de esta movilización—, se tomaron el centro de la ciudad. Especialmente la Plaza de la Aduana —el lugar donde se encuentra ubicada la Alcaldía Distrital—. El resultado de esta manifestación fue la consecución del servicio de agua para sus comunidades. Este acontecimiento se convirtió en uno de los primeros pasos en la lucha social por la exigibilidad de sus derechos.

Otra evidencia de los constantes ejercicios de exigibilidad es la participación de los habitantes del Cerro en espacios como juntas de acción comunal. Grupos de líderes que, bajo la presentación de proyectos de infraestructura ante el distrito y la implementación de herramientas para la exigibilidad (como derechos de petición, acciones de tutela, acciones populares, etc.), han gestado acciones para velar por la garantía de sus derechos.

Entre estas acciones pueden nombrarse la pavimentación de algunas calles del barrio Palestina, la presentación de un derecho de petición para buscar una solución ante la ausencia de alcantarillado en algunas de las calles del barrio Loma Fresca y las manifestaciones realizadas por habitantes del barrio San Francisco —alertando sobre el inminente riesgo en el que se encontraban sus viviendas—. Estas manifestaciones antecedieron al fenómeno de derrumbe del barrio,

aparentemente por fallas geológicas, que ocurrió en el año 2011 y en el que muchas familias perdieron sus viviendas. El derrumbe y las soluciones tardías que propuso la administración de la ciudad a esta situación fueron cubiertos por medios de comunicación locales y nacionales. Pero ninguno de ellos habló de que este suceso había sido antecedido por las mencionadas manifestaciones, es decir, era una “crónica de una muerte anunciada” sobre la que los dolientes no dudaron en alertar a la ciudad.

Existen hechos más recientes como el panel *¡La popa vale por su gente!*, realizado en octubre de 2010 como un llamado a la administración distrital para conocer y exigir el derecho a la participación en la formulación, diseño y ejecución del tan renombrado “Plan de Recuperación Integral del Cerro de la Popa”. También hay que nombrar el *¡Abrazo al Cerro de la Popa!*, llevado a cabo en septiembre de 2011, como un llamado más de las comunidades a la administración distrital en torno al mismo tema.

—Luz, y también vale la pena mencionar los impactos que ha generado la formación en derechos humanos en la vida de las mujeres, que siempre han sido actrices activas en la historia del Cerro; a pesar de que sobre ellas ha recaído históricamente una exclusión adicional: la discriminación a causa de la desigualdad de género.

—Sí, Mary, siempre he apreciado con mucha admiración las capacidades y potencialidades de las mujeres de la Popa. Y una de las historias que siempre contaré es la del *proyecto de autoconstrucción de vivienda* en el que la mayoría de las participantes fueron mujeres. Mujeres que, haciendo a un lado los estereotipos que atribuyen los trabajos físicos a los hombres, construyeron ladrillos de cemento, fundieron el acero para el cimiento de sus casas y levantaron sus viviendas y las de sus compañeras trabajando en equipo. Con este proyecto:

... se traspasó la frontera del género impuesta tradicionalmente, el espacio proporcionado por el trabajo físico de la albañilería fue invadido por la participación activa y en igualdad de condiciones de la mujer,

el trabajo femenino aquí se convirtió en la oportunidad brindada a las mujeres (representan la mayoría de los[as] beneficiarios[as]), de hacer presencia en un territorio que usualmente se ha parecido como diría Javier Darío Restrepo “al dormitorio de un batallón”, solo hay hombres. (Berrio, 2008, p. 45).

Con su experiencia las mujeres han protagonizado un sinnúmero de historias, que dan cuenta de la apropiación que han hecho de los aprendizajes construidos en los espacios de formación de Afrocaribe.

Un día común y corriente, una participante de los procesos de Afrocaribe decidió dar un paseo por las murallas del reconocido corralito de piedra con compañeros y compañeras de su iglesia, pero entre sus planes no contaba con que en uno de los baluartes celebrarían un matrimonio de élite que se cruzaba con su recorrido. Se percató de este hecho al haber puesto en marcha su plan, cuando un policía le solicitó que desviarán el curso de su recorrido porque no podían interrumpir el matrimonio. Sin embrago, esta mujer se armó de valor y pudo responder: “como ciudadana tengo derecho al territorio y al espacio público y las murallas lo son, así que nadie puede impedirme que camine entre estos invitados y entre tan lujosa decoración”. Con estos argumentos el policía no tuvo más opción que dejarla pasar, acompañada de su grupo de vecinos y vecinas.

En noviembre de 2011, un grupo de mujeres —en compañía de funcionarias de Afrocaribe— emprendieron un recorrido por las instituciones principales que deben velar por los derechos de las mujeres y por la prevención de la violencia de género en el Distrito de Cartagena, para entonar estribillos que a partir de canciones infantiles convirtieron en su sentir sobre la violencia contra las mujeres. Todo iba bien hasta que llegaron a la gerencia comunera de la localidad 2 del distrito. Allí los vigilantes no les dieron autorización para utilizar el espacio y realizar su puesta en escena. Ante esto las mujeres se enojaron. Sintieron que les era negado el derecho a la libre expresión y luego de plantear sus argumentos, algunas pacíficamente, otras envueltas por el sentimiento de la ira, pusieron en práctica las rondas

infantiles con los mensajes que invitaban a los hombres a no seguir maltratando a las mujeres y a las mujeres a denunciar los abusos de los que eran víctimas.

Finalmente, queremos poner de manifiesto que el Cerro y su gente han estado en una continua lucha contra la exclusión: por los servicios básicos, el reconocimiento, la equidad de género y el derecho al territorio. Si ustedes han seguido el hilo de este relato entenderán por qué, hoy en día, en este territorio existe un conflicto social: los territorios populares pueden ser despojados por los *espacios del capital*, como diría David Harvey. Este es un territorio que merecen por derecho propio sus habitantes, debido al esfuerzo que han puesto en la construcción de estos barrios. Sin embargo, es un territorio que quiere ser destinado por parte de empresarios y administradores distritales para la explotación turística... al servicio del capital. Esto para nosotras es un riesgo latente, especialmente cuando en la actualidad se habla del “macroproyecto de la Popa”. Por eso hacemos nuestras las palabras de la Mesa por la Defensa Territorial de Cerro de la Popa:

Vienen anunciando el Macro Proyecto del Cerro de la Popa. Hablan de un jardín botánico. Un mercado llamado “Santa Rita Plaza”. Un mirador turístico y una avenida circunvalar.

Estas propuestas se basan en el modelo de ciudad turística y competitiva que se plantea en el Plan de Ordenamiento Territorial y en los Planes de Desarrollo de las últimas tres administraciones: una ciudad pensada para los-as turistas y no para los-as cartagenero-as.

Frente a esta preocupante situación las comunidades y organizaciones afro y populares del Cerro de la Popa que confluimos en la mesa de defensa territorial nos preguntamos:

¿Cuál es nuestra participación en estas políticas urbanas? ¿Seguirá repitiéndose lo que pasó en Chambacú y está pasando ahora mismo en La Boquilla? ¿Cartagena seguirá soberbiamente haciendo caso omiso a los problemas sociales y a la pobreza extrema en nombre del desarrollo económico?

Preguntas que continúan sin respuesta y generan incertidumbre en las comunidades. (Mesa de trabajo por la defensa territorial del Cerro de la Popa, 2011).

Referencias

- Aldana, F. & Díaz, P. (1994). *Cartagena Popular: una aproximación al análisis socio-cultural*. Cartagena de Indias: Afrocaribe.
- Berrio, M. (2008). *Acompañamiento psicosocial a los procesos de niños y mejora de vivienda por autoconstrucción en la Fundación Centro de Cultura Afrocaribe*. Cartagena: Universidad de Cartagena-Fundación Afrocaribe.
- Cunin, E. (2003). *Identidades a flor de piel, lo negro entre apariencias y pertenencias: Categorías raciales y mestizaje en Cartagena*. Bogotá: IFEA-ICANH-Uniandes-Observatorio del Caribe Colombiano. Colombia
- Fundación Centro de Cultura Afrocaribe. (2004). *Asesoría para el fortalecimiento institucional*. [Inédito]. Disponible en archivo de la Fundación Centro de Cultura Afrocaribe.
- Fundación Centro de Cultura Afrocaribe. (2010). *Memorias Panel la Popa Vale por su Gente*. Cartagena: Archivo de la Fundación Centro de Cultura Afrocaribe.
- Quijano, A. (2000). "¡Que tal raza!". En: *América Latina en Movimiento*, No. 320.
- Mala Conducta Music. (2011). *Negro tenías que sé*. En *Negro tenías que sé* [CD]. Cartagena: Mala conducta music.
- Mesa de trabajo por la defensa territorial del Cerro de la Popa. (2011). Documento de difusión inédito. Disponible en Archivo de Funsarep.
- Wacquant, L. (2001). *Parias Urbanos: Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Santiago: Eure.
- Zibechi, R. (2008). *América Latina: Periferias Urbanas Territorios en Resistencia*. Bogotá: Desde Abajo.

¡La Popa vale por su gente! Reflexiones en torno a una experiencia educativa para la incidencia política en Cartagena de Indias

Por JENNY LILIANA BUILES GAITÁN, VÍCTOR HUGO CARDONA RUIZ
y LEIDY BRIYITH PABÓN PALACIOS

Yo diría que lo que marca, lo que define a la educación Popular, no es la edad de los educandos sino la opción política, la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa.

Paulo Freire

Ahora en la actualidad en la Popa quienes tienen el ojo visor en la mira telescópica son los grandes empresarios. Por eso es que ellos actualmente nos están visualizando, de que nos tienen que reubicar para salvar el Cerro de la Popa; pero no es tanto para salvarlo, sino para construir capitalismo (sic).

Liliana Marín
Habitante y líder del Cerro de la Popa

Aproximación a la experiencia educativa

El proceso educativo que presentamos en este artículo es el resultado de la sistematización de una experiencia desarrollada con líderes comunitarios del Cerro de la Popa en la Ciudad de Cartagena de Indias. Se presentó como trabajo de grado para obtener el título de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Esta experiencia surgió de la confluencia de los intereses de múltiples actores que hicieron parte de la propuesta. Por un lado, se evidenciaron nuestras apuestas políticas y pedagógicas como educadores en formación y, por otro lado, el acumulado de trabajo comunitario de dos organizaciones sociales que nos proporcionaron su apoyo durante nuestra práctica pedagógica: el Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz (CINEP/PPP) y el Centro de Cultura Afrocaribe (CCA). Estos intereses fueron puestos en diálogo con los aportes del grupo Dejando Huellas, una organización local conformada por líderes comunitarios de

distintos barrios del Cerro de la Popa, que se reúnen con el objetivo de discutir la realidad de su territorio para diseñar y ejecutar acciones de incidencia en distintos escenarios.

Para el momento en que comenzamos la experiencia, Dejando Huellas había liderado jornadas de salud, encuentros culturales, brigadas de alimentación, entre otras acciones promovidas en su comunidad. Desde el principio la preocupación central del grupo fue su territorio y, aunque muchos eran los problemas que identificaban y discutían, en especial se mostraron interesados por las implicaciones que iba a tener la implementación del Macroproyecto de Recuperación Integral del Cerro de la Popa (en adelante MRICP) en su vida cotidiana.

El MRICP es una política distrital formulada en el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) de 2001 de Cartagena de Indias. Sin embargo, para el 2010 no se había implementado, ya que el proceso se encontraba en la fase de diagnósticos, censos y delimitaciones territoriales. En el artículo 25 del POT, el Cerro de la Popa es declarado área de protección y conservación de los recursos naturales y paisajísticos del distrito: primero, se delimita el espacio de intervención y segundo, se enfatiza la importancia de su valor paisajístico para “la prestación de servicios a los visitantes”.

Los macroproyectos, en la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial (Ley 388 del 1997), se entienden como:

... el conjunto de acciones técnicamente definidas y evaluadas, orientadas a la ejecución de una operación urbana de gran escala, con capacidad de generar impactos en el conjunto de la estructura espacial urbana y de orientar el crecimiento general de la ciudad. (Congreso de la República de Colombia, 1997, art. 114, párr. 1).

Además de lo anterior, en Cartagena los macroproyectos son vistos como una actuación integral que involucra tanto a las instancias públicas como a las privadas. Estas medidas se orientan a generar lucro mediante la “captación de plusvalías urbanas” (El Alcalde de

Cartagena de Indias, 2001, art. 138). En este orden de ideas, el MRICP pretende:

... recuperar ecológica y paisajísticamente el Cerro de la Popa y destinarlo al sostenimiento de la biodiversidad, captación de dióxido de carbono, la recreación, la educación y el mantenimiento de su valor paisajístico [...] favorecer el desarrollo recreativo y turístico, teniendo en cuenta el patrimonio cultural inmueble constituido por el convento colonial de la popa y su localización estratégica como mirador de la ciudad. (El Alcalde de Cartagena de Indias, 2001, art. 98).

El discurso que evidenciamos en el documento señalado demarca un tipo de racionalidad económica en la que poco importan los pobladores históricos que habitan este territorio desde hace cincuenta años. Más bien, su atención se fija en los atributos que pueden generar valor de cambio y sus medidas de gestión se definen a partir de la posibilidad de generar dividendos económicos.

Las medidas impulsadas en el Cerro de la Popa no son solo el resultado de una política focalizada, obedecen a unas directrices establecidas a partir de un modelo de ciudad determinado que planifica y gestiona el territorio según las disposiciones de los procesos de acumulación de capital. Lo anterior trae como consecuencia prácticas de expropiación y despojo contra las clases populares que migran hacia zonas periféricas. Los casos más ilustrativos de esta realidad son: Chambacú, Getsemaní, Tierra Bomba y la Boquilla, entre otros.

El modelo de ciudad del cual hablamos tiene como particularidad una actividad económica específica que se convierte en el epicentro de acción de las políticas públicas: el turismo. Desde 1984 —año en el que el Centro Histórico de la ciudad fue declarado patrimonio histórico y cultural de la humanidad por parte de la UNESCO— este ha sido el común denominador en los documentos institucionales. En el POT de 2001, por ejemplo, se define “la vocación turística del distrito como instrumento articulador de la cultura y los espacios físicos” (El Alcalde de Cartagena de Indias, 2001, art. 10, núm. 1, párr. 5). Según esto, las obras que se han priorizado en el Cerro de la Popa están orientadas por

las disposiciones y requerimientos de la actividad turística. En el diario *El Universal* del 11 de marzo de 2011 se lee en un noticia que hace referencia a la pavimentación de una vía:

La subida al Convento de la Popa era una necesidad, más ahora que se promociona la Marca Ciudad Cartagena de Indias (...) Ariel Amaya, taxista que sube al santuario a llevar turistas unas dos veces por semana dijo que “esto ha sido un cambio magnifico, años atrás veníamos padeciendo que los visitantes se quejaban porque la vía estaba en muy mal estado, nosotros queremos mostrarle a los turistas lo mejor”, dijo. (“Subida al Cerro de la Popa, 2011, párr. 6).

En el mismo diario, el 26 de abril de 2011, al referirse al MRICP, se lee:

Unos 100 mil millones de pesos cuesta convertir al Cerro La Popa en un paraíso terrenal y en reserva ambiental, turística e histórica. (...) [Los] asentamientos mejorados, nuevas zonas deportivas en La Popa, cuestan casi 100 mil millones de pesos, algo posible para la ciudad (sic). (Taborda, 2011, párr. 9).

Lo que se hace evidente con estas prácticas de administración del territorio es un modelo imperante de ciudad, la ciudad construida para los turistas e inversionistas, para la seguridad de los foráneos y de los grandes eventos del país; que tienen muchas veces cobertura internacional. Sin embargo, este no es el único territorio que existe, también se encuentra en Cartagena la ciudad construida por las clases populares. Una ciudad con características propias: como la existencia de lazos comunitarios —que son resultado de los afectos— y estrategias colectivas de supervivencia. Esta ciudad no la conocimos en los folletos de turismo, fuimos descubriéndola durante el proceso educativo y sobre ella profundizaremos en el apartado que se refiere al diseño e implementación de la propuesta pedagógica.

Construcción del problema investigativo y pedagógico

El problema de investigación que construimos fue el resultado de una serie de discusiones, indagaciones y acercamientos a algunos sectores del Cerro de la Popa. Bajo esta premisa, nuestros móviles de acción

fueron, en primer lugar, llevar a cabo un proceso formativo en un contexto educativo no formal y, en segundo lugar, reconocer prácticas reflexivas y potenciadoras del escenario comunitario, que están atravesadas por las especificidades propias del territorio.

De esta manera fue como iniciamos el andar por diversos caminos en los que fueron convergiendo los intereses de los actores que harían parte del proceso, esto lo hicimos con el ánimo de construir conjuntamente la senda que orientaría la propuesta pedagógica. En este sentido, los primeros pasos que recorrimos se dieron a partir de una solicitud expresa por parte de Dejando Huellas y el CCA, con la cual definimos una formulación de la pregunta problema: ¿Cómo construir una estrategia pedagógica a partir de la problematización del territorio que permita adelantar un proceso de exigibilidad de los derechos a la participación política y al territorio, mediante la educación popular con los líderes comunitarios del Cerro de la Popa en Cartagena de Indias?

No obstante, a partir de posteriores discusiones que realizamos sobre la formulación de esta primera pregunta evidenciábamos que, en términos de alcances no nos sería posible cumplir el objetivo. Es decir, lo que allí estábamos poniendo como centro de debate era cómo comprometerse con la comunidad a adelantar un proceso de exigibilidad de derecho al territorio cuando nosotros —como educadores en formación— no contábamos con las herramientas jurídicas para hacerlo.

En la jurisprudencia colombiana el derecho al territorio parece estar limitado a las comunidades rurales. Una primera reglamentación al respecto limita su radio de acción a los resguardos indígenas, las zonas de reserva campesina y la titulación colectiva de tierras afrocolombianas por medio de la figura de los consejos comunitarios (Equipo Dhesc, 2009). Vale aclarar que aunque los procesos de exigibilidad de derechos no se limitan solamente en su práctica a la esfera jurídica, las implicaciones que estos tienen en procesos de acción social colectiva sí deben dejar claro un panorama en esta materia.

Realizamos entonces una nueva formulación de la pregunta, teniendo en cuenta los procesos organizativos y los intereses por promover la acción social colectiva; de allí que consideráramos necesario impulsar con la comunidad acciones para la incidencia política en el territorio. La pregunta que dio sentido al desarrollo de nuestra propuesta fue: ¿cómo construir un proceso pedagógico desde la educación popular, con líderes comunitarios del Cerro de la Popa en Cartagena de Indias, que permita incidir políticamente en el territorio?

En este contexto, para abordar la propuesta pedagógica —con base en el trabajo inicial que fuimos desarrollando (exploración, reconocimiento del territorio y entrevistas, etc.) y los referentes desde el campo de las ciencias sociales—, procedimos a formular la pregunta investigativa: ¿De qué manera se construye en la actualidad el territorio en el Cerro de la Popa en Cartagena de Indias? Con esta pregunta pretendimos contribuir —desde nuestra experiencia— al debate que hoy se lleva a cabo frente a las disputas territoriales enmarcadas en los espacios urbanos.

Diseño e implementación de la propuesta pedagógica

La propuesta tomó como soporte la educación popular, de la cual retomamos su carácter político y el interés por problematizar la realidad. En nuestro caso, la realidad territorial de los actores implicados en el acto educativo para que tomen conciencia de su *estar siendo* en el mundo. Esta problematización conlleva la formulación y ejecución de acciones que buscan hacerlos partícipes de las transformaciones de sus condiciones de existencia.

A partir del proceso de sistematización de nuestra experiencia, delimitamos algunas fases que nos permitieron vislumbrar de manera progresiva la construcción del saber y la propuesta pedagógica. Antes de adentrarnos en el desarrollo de cada una de las fases, haremos unas breves aclaraciones frente a la sistematización de experiencias. Pues esta fue la metodología utilizada para la reconstrucción del proceso.

La sistematización de experiencias es entendida como una producción intencionada de conocimientos que reconoce la complejidad de las prácticas de la acción colectiva y busca reconstruir la práctica en su conjunto (Jara, 2006; Torres, 2007). El ejercicio de sistematización pone en evidencia tensiones, contradicciones e intereses concretos entre los diferentes actores que en el proceso se involucran. Su fin último es construir un saber que parte de la práctica (el proceso vivido) y que dialoga con teorías que permiten una mayor comprensión de la misma.

Jara identifica como bases primordiales para la sistematización de experiencias —a partir de la estrategia del caracol— unas preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de lo ocurrido durante el proceso, unas conclusiones y la producción de saber a partir del análisis del proceso (como se citó en Alboan, 2004). Para los ejercicios de análisis es primordial reconocer unos ejes de sistematización, que son los aspectos centrales desde los cuales organizamos, categorizamos y analizamos la información recolectada durante el proceso (Jara, 2006).

Con el ánimo de poner en marcha la sistematización, precisamos dos ejes: configuración territorial del Cerro de la Popa e incidencia política en el territorio. Estos recogen las categorías que orientaron los análisis (territorio, territorialidad, conflictos territoriales, luchas urbanas e incidencia política) y dan cuenta de dos momentos centrales en el desarrollo del proceso educativo: la problematización de los sujetos frente al territorio y la construcción de acciones para incidir en el territorio. Hechas estas aclaraciones, a continuación desarrollamos cada una de las fases que configuraron el proceso.

Fase exploratoria

En esta fase pretendimos indagar, en el escenario de la práctica pedagógica posibles categorías de análisis y la construcción de un universo temático y temas generadores para la propuesta formativa¹⁰.

¹⁰ “Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento - lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores”. (Freire, 1980, p. 113).

Para ello hicimos uso de tres estrategias metodológicas: archivo de publicaciones científicas, revisión de documentos oficiales y realización de entrevistas semi-estructuradas con pobladores del Cerro de la Popa y funcionarios públicos encargados de la ejecución del macroproyecto.

Como resultados sustanciales de esta primera fase logramos: primero, identificar el territorio como categoría de análisis y universo temático; segundo, acercarnos a la comunidad y construir los primeros lazos de confianza con los integrantes; tercero, evidenciar conflictos y tensiones en el territorio. Partir de intereses y temas específicos que afectan directamente a la comunidad es una de las principales apuestas de la educación popular; la idea central gira en torno a la no imposición de concepciones sobre el mundo. Se busca identificar puntos comunes que permitan a todos los actores inmersos en el acto educativo replantearse su lugar en el mundo para generar alternativas.

Fase de diseño, planeación y construcción del saber

Con base en los insumos recolectados en la fase exploratoria: información sobre el proceso de poblamiento del Cerro y percepciones frente a la ciudad, elaboramos un módulo educativo con el que pretendíamos problematizar la realidad territorial. Para esta tarea una de las estrategias fue pensar el territorio en tres tiempos: pasado, con el objeto de hacer remembranza de la experiencia vivida; presente, con el objeto de analizar la configuración y situación actual del territorio en cuanto a conflictos, territorialidades y actores; futuro, con el fin de soñar el territorio, partiendo de lo que se anhela¹¹.

Con el ánimo de apreciar de manera sintética los horizontes, contenidos y secuencia de los talleres los presentamos en el siguiente esquema:

¹¹ Con esto no buscamos hacer una lectura de carácter lineal, sino establecer algunos puntos de llegada para la comprensión actual del territorio, apelando a la historia y las transformaciones allí gestadas.

Tabla 1
Esquema de talleres

Talleres	Objetivos	Actividades	Temas abordados
1. Territorio Pasado	* Activar la memoria personal y colectiva de algunos líderes comunitarios. * Reflexionar en torno al proceso de constitución territorial.	* Galería de la memoria. * Narración a partir de la figura del “juglar”. * Cartografía social. * Telaraña de los recuerdos.	* Importancia de la memoria del Cerro de la Popa a partir de objetos significativos para cada uno de los participantes. * Cómo fue el proceso de poblamiento en la Popa. * Búsqueda de acontecimientos que generaron transformaciones en la manera de ser del barrio.
2. Territorio Presente	* Identificar la distribución espacial de los conflictos territoriales en el Cerro de la Popa. * Contrastar diferentes percepciones sobre el Cerro de la Popa a partir de la cartografía. * Analizar cómo se configura actualmente el territorio desde los procesos sociales, geográficos, políticos y culturales.	* Cartografía social y oficial. * Prensa: noticias sobre el Cerro de la Popa. * Conversatorios y debates.	* Caracterización de las relaciones y conflictos territoriales que se establecen en el Cerro de la Popa, a partir de sus prácticas. * Qué entienden y cómo la comunidad entiende el Cerro de la Popa. * Prácticas en el territorio a partir de los agentes, las instituciones, las enunciaciones y los tránsitos de los ejercicios de poder en el Cerro de la Popa, mediante herramientas como el POT vigente y los planes de desarrollo de las últimas administraciones.
3. Territorio Futuro	* Reflexionar acerca del futuro de nuestro territorio. * Crear un símbolo que identifique los deseos comunes sobre el territorio.	* Cadáver exquisito. * Técnica de arte urbano: <i>Stencil</i>. * <i>Sociodrama</i>.	* Pensar en el futuro, es decir, cómo soñamos el territorio del Cerro de la Popa. * Pensar en el futuro, es decir, cómo soñamos el territorio del Cerro de la Popa.

(Continúa)

Talleres	Objetivos	Actividades	Temas abordados
	* Reconocer las dificultades existentes hoy en el territorio que imposibilitan la transformación en el territorio soñado.		* Consolidar un símbolo a partir de las características y reflexiones sobre La Popa que identifique al grupo. * Dificultades para la transformación del territorio.

Elaboración propia.

Para la realización de los tres talleres y sus respectivas actividades didácticas tomamos elementos de las técnicas participativas de la educación popular. Con el objetivo de que estos espacios de interacción se prestaran para enriquecer la compleja realidad del Cerro de la Popa y la creación de afectos “sin los cuales los saberes teóricos y técnicos carecerían de sustento” (Cendales, 2004, p. 102). De tal manera, no podemos pasar por alto los aportes, aprendizajes, problematizaciones y, por supuesto, la producción de conocimiento que emerge a partir de este tipo de encuentros. Esto es —como afirma Jara— hacer una teorización sobre la práctica (1996). Para ello, desglosaremos los elementos más relevantes de cada uno de los talleres.

En el primer taller, “territorio pasado”, identificamos varios componentes para la construcción del relato sobre la configuración del territorio de la Popa. Estos fueron: el poblamiento, ordenamiento popular del territorio y los servicios públicos.

Respecto al primer componente, “el poblamiento”, observamos un complejo proceso de migración hacia el Cerro de la Popa con dos tendencias marcadas: una migración interna a escala distrital e interbarrial y una migración externa a escala departamental y nacional.

El primer modo de migración obedece principalmente a factores socioeconómicos que llevan a que los grupos humanos o las familias comiencen a darle una valoración jerárquica y estratégica al entramado de territorios que componen la ciudad. Esta dinámica también se da en los barrios que conforman el Cerro de la Popa. Al respecto un líder dice: “vivimos en la Piedra de Bolívar, en el barrio Chile; vivimos en

Olaya, en Boston, Coco Rojo, en el Líbano. Hasta que nos posicionamos aquí en Palestina” (Palencia, entrevista, 2010). En esta dirección, en un momento complementario al taller (entrevistas y conversaciones informales), pudimos notar que los habitantes han tenido que trasladarse de un barrio a otro con el ánimo de obtener vivienda propia, de reducir gastos de arriendo, alimentación, entre otros factores. Por ejemplo:

Yo me crié en el barrio Getsemaní que era uno de los barrios populares más antiguos de Cartagena [...]. Después ya les pusieron la luz, les pusieron alcantarillado, les fueron pavimentando las calles. Ya el barrio fue mejorando en sus condiciones, en su infraestructura. Bueno yo salgo en el año de 1973 al barrio Palestina (...), por cuestiones económicas (...). En ese momento entonces se ve uno abocado a salir a otro sector donde uno sí —de acuerdo a sus recursos económicos— uno puede establecerse. (Téllez, entrevista, 2010)¹².

El segundo modo, la migración externa, pese a que tiene diferentes características por los contextos donde se desarrolla, principalmente se genera por la violencia política, social, armada e intrafamiliar, así como por la búsqueda de oportunidades en otras ciudades de mayor potencial económico. Con las cartografías sociales que trabajamos pudimos establecer que uno de los periodos de mayor migración a las ciudades en la Costa Atlántica se dio en las décadas del ochenta y noventa.

Con respecto al segundo componente, “ordenamiento popular del territorio y la constitución de los barrios en la Popa”, han predominado los asentamientos mediante la “invasión”. Aunque los líderes cuestionaron en su momento esta denominación, señalando:

... cuál invadir para mí no hay invasión pa’ mí ellos cogieron lo que les pertenecía porque eso se lo dejaron fue para ellos para el pobre mas no pa’l de plata pues claro entonces ellos sí tuvieron problemas y vino la policía y les tumbaba y ellos volvía paraban [...] yo siempre les corrijo esas palabras

¹² Hay que agregar que Getsemaní actualmente es un barrio popular que por la cercanía con la zona amurallada se ha convertido en un foco de recepción de extranjeros con intenciones de comprar e invertir para colocar hoteles o restaurantes, así como de “extranjeros mochileros” que llegan a vivir una temporada corta en este sector de Cartagena. Es un barrio que logra fusionar lo popular del costeño con lo foráneo.

a la gente no digan que son invasores porque ustedes no son invasores aquí estos terrenos tienen sus escrituras y esos los encuentran ustedes allá en el archivo aquí en el palacio de la Inquisición. (Díaz, entrevista, 2010).

También constatamos que el espacio se organiza por el lugar de origen de los pobladores; por ejemplo, existen asentamientos completamente habitados por migrantes de Sincelejo y otros municipios de la región Caribe. Esto da la impresión de una distribución específica de las regiones de procedencia de sus habitantes en medio del conglomerado de barrios de la Popa.

Asimismo, el ordenamiento del territorio ha estado marcado por la designación del nombre de algunas de las calles en honor o memoria de las familias que habitan/ron en ellas, como es el caso de la Calle Jiménez, o por sonados personajes del sector, como la Calle Mochila, que recibe su nombre gracias al boxeador Mochila Herrera.

El tercer componente, “los servicios públicos”, emerge de procesos como el poblamiento y el ordenamiento popular del territorio; estos han sido el compendio que ha incentivado procesos de exigibilidad, creación de fraternidades y relaciones de poder. Los servicios más importantes para suplir las necesidades básicas de los pobladores fueron el agua y la luz. Los cuales se consiguieron a través de varias estrategias: marchas —la más conocida, la del “burroducto”—, instalaciones realizadas por la comunidad con el apoyo de algunos políticos de turno, mediante la donación parcial de los elementos para la instalación del servicio¹³.

Con esto, no solo buscábamos señalar de dónde llegaron los habitantes de los distintos barrios del Cerro de la Popa, sino también resaltar las dinámicas que fueron convergiendo para construir y establecer relaciones simbólicas y materiales con el territorio. Sus habitantes han puesto de manifiesto, mediante sus testimonios, que la Popa representa en su vida la esperanza de tener una vivienda,

¹³ La marcha del Burroducto consistió en una acción social colectiva organizada por la comunidad del Cerro de la Popa en el 2001. Los habitantes partieron de sus territorios hacia la Alcaldía de Cartagena con burros y baldes exigiéndole a la administración distrital el derecho al agua y saneamiento básico para sus barrios.

la posibilidad de hacer frente a las políticas de la ciudad y —para muchos— el refugio y salvaguarda de la vida.

En el segundo taller, “territorio presente”, identificamos un elemento central que posteriormente se convirtió en categoría para nuestros análisis: los conflictos territoriales. Estos los tomamos a la luz de la confrontación, la negociación y las resistencias entre la territorialidad popular y la territorialidad oficial. Con el desarrollo de la actividad logramos ahondar en el reconocimiento de la actual situación de la Popa mediante una cartografía social para problematizar el territorio. La cual nos permitió identificar los agentes, usos del suelo, atributos y afectos hacia el territorio.

Sumado a esto, con base en el trabajo de campo, se develaba ante nuestros ojos la intención de convertir al Cerro de la Popa en un lugar que debe tener por objetivo la producción de ventajas comparativas para la ciudad. Esto es mucho más fiable cuando por su parte las instituciones encargadas alaban que en la Popa: “se pueda explotar turísticamente y lógicamente allí generamos la competitividad en la región” (Domínguez, entrevista, 2010).

Pues bien, mediante este ejercicio comprobábamos que un territorio, al poseer un gran potencial geográfico, se convierte en epicentro de intervención a manos del capital o de instituciones de carácter público y privado. De ahí el interés económico que se ha despertado en los últimos tiempos por sus características geográficas. Tal como lo narraban las y los líderes durante el taller en la Popa, existen suelos arenosos, vientos y corrientes de aire fresco, vista panorámica hacia la ciudad y gran diversidad de fauna y flora. Aunque las y los líderes aclaran que estos últimos elementos ya no se encuentran en gran cantidad; como en otros tiempos.

Hemos visto dos caras de la moneda: el territorio oficial (el del modelo de ciudad neoliberal) y el territorio popular (el de las prácticas comunitarias de apropiación territorial). Abordar el conflicto entre estos territorios significó descubrir distintas formas de territorialidad y

reconocer las razones por las cuales las sociedades cada vez más se mueven, luchan y reivindican intereses que sienten vulnerados.

En el tercer taller, “territorio futuro”, después de haber pensado y problematizado conjuntamente el pasado y el presente del territorio, nació la necesidad de abordar cómo se sueña la Popa y cuáles eran las proyecciones a futuro con base en el trabajo comunitario. Para ello, la pregunta orientadora fue: ¿Qué se puede hacer en el presente para construir el futuro soñado en la Popa?

Como efecto del ejercicio de debate y análisis con Dejando Huella, se creó un símbolo y una consigna:



Figura 1. “Hermanos de la Popa con esfuerzo venceremos”¹⁴.

En el diseño del símbolo, el grupo creó su mensaje a partir de una montaña con una iglesia en la cima. En la falda de la montaña había unas manos que daban a entender un abrazo al Cerro, es decir, que concebían el abrazo como protección de su territorio —por parte de los mismos habitantes de la comunidad—. Otro punto importante

¹⁴ Memorias del Taller N° 3.

es la unión de la comunidad para no “dejarse sacar”. Una frase, que podría resumir los objetivos del símbolo, la propuso doña Felicidad, integrante del grupo: “esta es nuestra Popa y nosotros la vamos a defender” (Insignares, entrevista, 2010).

De igual forma, con este interesante escenario no solo quedaban de manifiesto las pretensiones de la comunidad con respecto a una visión idealizada de la realidad, sino que también emergieron las dificultades que se preveían para materializar dichos sueños. Estas las podemos clasificar en dos tipos:

Problemas internos: En los que las soluciones dependen principalmente de la misma comunidad, como el problema con las basuras, la consulta y la participación en las decisiones importantes para todos.

Problemas externos: En los que la solución no solo depende de la comunidad sino de agentes e instituciones, como la administración pública.

En este sentido, la propuesta pedagógica tenía por intención resignificar nuevas formas de apropiación y de territorialidad. Siempre con miras a realizar un proceso que cuestionara y diera cuenta de que el territorio, aunque se concreta en función de unos sujetos y del puntal hegemónico, no se constituye de manera absoluta, sino con base en la construcción social de los sujetos que lo viven.

Fase de táctica y estrategia para la incidencia política

Al finalizar la fase de diseño, planeación y construcción del saber, planteamos con el grupo Dejando Huella la necesidad de formular acciones concretas que permitieran incidir en el territorio. Esto con el objeto de manifestar inicialmente la posición del grupo frente a las políticas urbanísticas que afectan al Cerro, específicamente con el MRICP. Esta fase del proceso educativo se materializó en dos momentos: la realización de cuatro encuentros para la construcción y planeación de una acción de incidencia, y la puesta en marcha de la misma. La acción de incidencia fue el panel “La Popa vale por su gente”.

El panel fue la convergencia de múltiples actores que encontraron como punto común la defensa del territorio del Cerro de la Popa. Para la planeación de la acción consideramos pertinente convocar otros actores presentes en el territorio. Tales como representantes de la comunidad en las Juntas de Acción Comunal (JAC), grupos de líderes comunitarios como Redecom y Mujeres con Fe, y organizaciones sociales como la Asociación Santa Rita para la Educación y Promoción (Funsarep). El objetivo primordial de esta convocatoria fue enriquecer el proceso y construir una agenda común que permitiera iniciar procesos más amplios para la defensa del Cerro.

La principal apuesta durante la planeación y la ejecución de la acción fue el diálogo. Para ello retomamos a Freire (1980), quien nos dice que: “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo - tú” (p. 101). Potenciar el diálogo entre los participantes significaba para nosotros iniciar la construcción de una visión de mundo compartida. El diálogo encontró su base en la problematización de la realidad, la promoción de un pensamiento crítico y la síntesis cultural; que en su conjunto son entendidas como “dialogicidad” por el autor en mención.

El proceso de sistematización nos permitió identificar puntos centrales de las discusiones, los cuales se retomaron en diferentes oportunidades durante los encuentros y se ven reflejados en la agenda final planteada por el grupo. Estos puntos son: el desarrollo, la participación y el lugar de enunciación de la comunidad.

Frente al desarrollo se plantearon dos posturas: por un lado, un desarrollo para la acumulación del capital, y, por otro, un desarrollo que toma sus bases en la equidad de condiciones de vida para la población.

La participación es entendida como un derecho que se presenta en dos niveles: a nivel comunitario, en la toma de decisiones en beneficio de los habitantes de la Popa; y a nivel administrativo. Frente a ello se menciona la participación en “el diseño y ganancia del macroproyecto”,

ya que lo que se busca es la inclusión de la población durante todo el desarrollo del mismo.

Junto a las posturas de desarrollo y participación se puso de manifiesto el lugar de enunciación de la comunidad, un lugar que se enmarca bajo su protagonismo en la configuración territorial del Cerro. Lo cual se evidencia en el hecho de que se nombren a sí mismos como “habitantes históricos”.

Estos puntos —de cara al macroproyecto— se hacen visibles en una agenda común que tiene como pretexto mostrar a la población cartagenera su posición colectiva como habitantes del Cerro de la Popa. Esto para generar procesos de sensibilización de su comunidad sobre el mismo. Su posición resalta unas demandas frente al desarrollo a favor de la gente y con carácter de inclusión, la participación con carácter vinculante y el reconocimiento de los aportes de la población del Cerro en su constitución.

El objetivo principal del panel era incidir en la ciudadanía Cartagenera a partir de la sensibilización, la problematización del MRICP y la manifestación de una postura clara por parte de algunos sectores de la comunidad. Para la discusión del MRICP durante el panel, identificamos cuatro actores: administración distrital y ejecutores del macroproyecto (Secretaría de Planeación y GEU [Grupo de Estudios Urbanos]); comunidad del Cerro (Líderes comunitarios y representantes); organizaciones sociales presentes en el Cerro (CCA, Cinep/Programa por la paz y Funsarep); y agentes externos con trabajos de intervención en el territorio (Universidad de Cartagena y Universidad Tecnológica de Bolívar).

En el proceso de sistematización del panel identificamos diferentes posturas frente a las percepciones de la Popa, el riesgo de pérdida de los territorios y los procesos de participación de la comunidad. Estas posturas toman como partida el lugar que ocupan frente al territorio. Así, los miembros de la Secretaría de Planeación y del Grupo de Estudios Urbanos (GEU) ven en la Popa una potencialidad

de carácter paisajístico y turístico. Por su parte, los representantes de las comunidades consideran que la Popa es un lugar de gran riqueza por su gente, lo cual implica también que el territorio debe ser pensado en función de la gente y no del modelo imperante de ciudad. Esta percepción es compartida por las organizaciones sociales del territorio; que reclaman la garantía del derecho a la ciudad para las comunidades barriales.

Como consecuencia de la realización del panel se conformó la Mesa por la defensa territorial del Cerro de la Popa, que pretende ser un escenario para la discusión del macroproyecto y el análisis de la relación con la ciudad. Para ello, no sólo se ha ampliado la red de actores en el Cerro, sino que se ha iniciado la discusión con otros territorios de Cartagena que están siendo afectados por las mismas políticas de urbanismo neoliberal. En el seno de la Mesa han surgido acciones tales como: la movilización en contra de la discriminación racial y territorial, llevada a cabo el 23 de marzo de 2011; el abrazo al Cerro de la Popa, en el mes de septiembre de 2011; la planeación técnica de la mesa y un acto público el 6 de diciembre de 2011.

En términos educativos, el proceso nos planteó desafíos referidos a la consolidación y sostenibilidad de redes y propuestas alternativas para los territorios. En este sentido, surgen importantes desafíos para la construcción de estrategias pedagógicas que permitan la problematización y potenciación del diálogo entre los integrantes del proceso, que partan de la comprensión radical de que los saberes se construyen *entre* los diferentes actores inmersos en el acto educativo.

Reflexiones finales: límites, alcances y desafíos

La experiencia pedagógica para nosotros —como foráneos al Cerro de la Popa— significó un proceso complejo. Cargado de emotividades, afectos, expectativas y la aparición permanente de nuevas preguntas sobre el contexto. El acompañamiento que realizamos a la comunidad involucrada en el proceso formativo y de incidencia política no tenía por intención hacer una suerte de comprobación, a partir de sus

prácticas, de la teoría que constituye nuestro *lugar de enunciación*, sino poder visibilizar y hacer memoria del acumulado de saberes que tienen los pobladores de la Popa. Esto para encontrar posibles rutas de acción política en su escenario de vida: la territorialidad. A continuación presentaremos al lector los límites, alcances y desafíos que se surgieron a lo largo de esta experiencia educativa.

El primer desafío que surgió a partir de la experiencia se relaciona con los procesos educativos. Se hace necesario que los diferentes procesos que se desarrollen en un territorio común estén articulados, para generar propuestas de acción que respondan a las necesidades y problemas. De modo que sean pertinentes respecto de las circunstancias por las que atraviesan las comunidades. No obstante, evidenciamos que en La Popa existen diversidad de ONG y organizaciones de base, que adelantan trabajo con diferentes poblaciones: niños, jóvenes y adultos, pero pocas veces logran unificar su trabajo en torno a un mismo objetivo. Es importante buscar estrategias y mecanismos para articular dichos procesos formativos.

Otro asunto, igualmente significativo, que pueden comenzar a asumir las comunidades, a partir de la edificación de los procesos pedagógicos, es sistematizar sus experiencias. Esto con el ánimo de hacer memoria de sus acumulados, construir comprensiones y explicaciones propias de lo ocurrido para reconocerse como sujetos y colectivos de cambio y para reinventar otras formas de incidir en sus territorios.

Dicha sistematización de experiencias —en nuestra perspectiva— no puede desligarse de la investigación socio-crítica y de la educación popular porque estas brindan herramientas para la construcción de saberes por parte de los actores involucrados; que están relacionados con maneras propias de comprender los fenómenos y las acciones comunes. La sistematización de experiencias genera conocimientos y reflexiones sobre las prácticas —en este caso pedagógicas— y permite avanzar en el despliegue de acciones colectivas.

En suma: desde la perspectiva de la educación popular, en El Cerro de la Popa debería propenderse por una práctica que cuestione los supuestos

e imperativos que se espera que sean asumidos por las comunidades con docilidad, para que no se presente la aplicación instrumental de un “procedimiento” que se preocupe por una serie de técnicas socialmente aceptadas (Mejía & Awad, 2007). Por tanto, el desafío consiste en buscar una educación —sin importar su escenario de actuación— que esté aterrizada realmente en la práctica y no en teorizaciones llanas, abstractas o de escritorio, y que encuentre su base de *enseñanza-aprendizaje* en la relación entre los educandos y los educadores.

Dicho de otra forma, el camino elegido en nuestra experiencia educativa se diferencia de otras pedagogías, que pese a que se definen en ocasiones como autoestructurantes, dejan de lado el contexto en el cual se hallan inmersos los sujetos y comunidades para convertirse en preservadoras de la dominación, de las esferas de poder y, sobre todo, en pedagogías que no alientan procesos de transformación. A nuestro juicio, los procesos educativos deben propender por construir sentidos y tejidos sociales, nuevas lecturas sobre la realidad en la que estamos insertos y, más aún, poner en diálogo las diferentes visiones que surgen en un proceso educativo, para apuntar con ellas hacia un pensamiento crítico y reflexivo.

El segundo desafío que surgió en nuestra experiencia educativa fue buscar la pertinencia de la propuesta respecto del territorio y los conflictos territoriales. Un alcance significativo fue poner a dialogar el contexto con estas categorías. Ya que entender el territorio como un constructo social, nos puso de manifiesto que en este convergen múltiples intereses, formas de uso y producción comunitaria e instrumental del mismo. De allí que estemos de acuerdo con las palabras de Libert (2010) cuando afirma: “los conceptos pueden ser herramientas potentes en desarmar la complejidad social, permitiendo así un análisis radical” (p. 14).

En este sentido, es válido recalcar que la utilización de categorías y conceptos no debe hacerse a destajo, sino en correlación reflexiva con los contextos, las búsquedas y acciones que en él se pretendan adelantar. Con esto, un reto —que ya se ha estado comentando en la investigación social— es ir a los contextos para que de allí emerjan las

categorías analíticas. Se trata de priorizar lentes que lean la realidad de manera inductiva y no llegar con una serie de categorías para aplicarlas en el terreno de acción.

En lo referente a los retos podemos decir que nuestro proceso pedagógico se planteó en la fase final del diseño del MRICP, lo que implicó que la capacidad de incidencia no fuera de gran alcance. Sin embargo, se construyeron las primeras bases para la planeación y organización de acciones de incidencia a partir de: la problematización del territorio, el diseño de una acción de incidencia política, la ejecución de la acción y el posterior aporte a la conformación de una Mesa territorial para la defensa territorial del Cerro, así como iniciativas que actualmente surgen en su seno, como la marcha contra la discriminación racial y territorial del 23 de marzo y el abrazo por la Popa, realizado el 8 de septiembre de 2011. Junto a ello, debemos anotar que la problematización del territorio debe ser un ejercicio constante en los procesos organizativos, así que la realización de los tres talleres solo puede percibirse como una introducción al tema.

Los procesos de incidencia son de largo alcance, por sus pretensiones para con la transformación de las condiciones de existencia. Deben promoverse diferentes estrategias para su consolidación y sostenibilidad en el tiempo. Allí las acciones que se efectúan y la organización que se propicia adquieren un papel central, al permitir la creación de autonomía por parte de los grupos que buscan la incidencia. La autonomía garantiza que las acciones y las reivindicaciones que se promueven hagan parte de los verdaderos intereses de las comunidades y de su contexto, que con el tiempo se van transformando.

Así, las acciones de incidencia que se desarrollan en este marco identifican diferentes blancos de acción de acuerdo a sus intereses. Esto implica que ya no solo el Estado es receptor de las demandas de la población; por el contrario, se establecen otros actores que se encuentran vinculados con el territorio de manera directa e indirecta. Estos actores pueden ser agentes privados, las ONG y la población a nivel local y distrital.

La población —como epicentro para las acciones de la incidencia— es de suma importancia, porque en ella se expresan los principales intereses y sentires comunitarios frente a la ciudad. Es por ello que las acciones de incidencia promovidas por pequeños grupos buscan en principio sensibilizar a los pobladores, para que problematicen sus condiciones de existencia y se adhieran a los procesos organizativos que tienen lugar en el territorio. Esto con el fin de acrecentar la movilización social.

De otro lado, en Cartagena se identifican experiencias organizativas similares en las que participan otros habitantes de la ciudad. Actualmente se están diseñando una serie de macroproyectos que generan impactos negativos para los sectores populares. Entre ellos sobresalen los casos del Cerro de la Popa, la Isla de Barú, Pasacaballos, La Boquilla y Punta Canoa, entre otros. Estos casos tienen muchos puntos en común: los asentamientos informales de población, la precariedad en la prestación de servicios públicos y la exclusión de la población; que se genera como resultado de la imposición de un modelo de ciudad que es ajeno a las comunidades barriales. Estos lugares se caracterizan por tener aspectos que son atractivos al capital, como la ubicación geoestratégica y las potencialidades para el desarrollo del turismo.

Lo anterior plantea nuevos retos en el marco de la movilización social. Entre ellos la creación de redes que vinculen esas experiencias y territorios para consolidar demandas comunes y reclamos concretos frente al Estado y a los agentes privados interesados en la ejecución de este tipo de macroproyectos. Con el tiempo, estas redes pueden permitir engendrar los cimientos para la consolidación de un movimiento social urbano que no solo busque estar en contra de las políticas urbanas neoliberales, sino ser propositivos frente a la construcción de alternativas sociales y políticas que se materialicen de manera participativa en los territorios.

Referencias

- Díaz Pereira, D. Entrevista realizada el 28 de Junio 2010 en Cartagena de Indias por Jenny Builes. Lideresa comunitaria. Archivo de audio. Archivo privado del grupo que desarrolló esta investigación.
- Insignares, F. el 30 de Junio 2010 en Cartagena de Indias por Jenny Builes. Lideresa comunitaria. Archivo de audio. Archivo privado del grupo que desarrolló esta investigación.
- Domínguez, J. Entrevista realizada el 2 de Agosto de 2010 en Cartagena de Indias por Víctor Cardona. Trabajadora Social de Corvivienda. Archivo de audio. Archivo privado del grupo que desarrolló esta investigación.
- Palencia, J. Entrevista realizada el 8 de Agosto de 2010 en Cartagena de Indias por Leidy Pabón. Líder comunitario. Archivo de audio. Archivo privado del grupo que desarrolló esta investigación.
- Manco Martínez, L. Entrevista realizada el 03 de Septiembre de 2010 en Cartagena de Indias por Jenny Builes. Lideresa comunitaria. Archivo de audio. Archivo privado del grupo que desarrolló esta investigación.
- Memorias del taller N° 3. Realizado el 2 de septiembre de 2010 en Cartagena de Indias por Dairo Sánchez y Víctor Cardona. El propósito fue formar habilidades colectivas para la incidencia política. Archivo de audio. Archivo privado del grupo que desarrolló esta investigación.
- Alboan. (2004). *La Sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. Recuperado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0728/Guia_Sistematizaci_n_2004.pdf
- Alcaldía de Cartagena. Decreto 0977. Plan de Ordenamiento Territorial del distrito Turístico y Cultural de Cartagena de Indias (2001).
- Cendales, L. (2004). La Metodología de la Sistematización. Una Construcción Colectiva. *Aportes*, (57), pp. 93-113.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 388 de 1997. Por la cual se modifica la Ley 9 de 1989, y la Ley 2 de 1991 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No 43.091 (1997) (legislado). Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=339>
- Equipo Dhesc. (2009). *Derecho a la tierra y el territorio*. Bogotá: CINEP.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: Siglo XXI.
- Jara, O. (1996). Tres Posibilidades de Sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización. *Dimensión Educativa*, (44), pp. 8-22.
- Jara, O. (2006). Sistematización de Experiencias y Corrientes Innovadoras del Pensamiento Latinoamericano: Una Aproximación Histórica. *La Piragua volumen* (23), p. 7-16.
- La Popa, ¿al fin con futuro? (27 de abril de 2011). *El Universal*. Recuperado de <http://m.eluniversal.com.co/cartagena/editorial/la-popa-%C2%BFal-fin-con-futuro>.
- Libert, A. (2010). La defensa del territorio ante el proyecto Mesoamérica en Chiapas. Reflexiones conceptuales para el análisis de las resistencias comunitarias a los

- proyectos de desarrollo. En *VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural* (pp. 1-20). Ponencia presentada en el VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Chiapas.
- Mejía, M. R., & AWAD, M. (2007). *Educación Popular Hoy. En Tiempos de Globalización*. Bogotá: Aurora.
- Subida al cerro de La Popa: una autopista (11 de marzo de 2011). *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.co/cartagena/local/subida-al-cerro-de-la-popa-una-autopista-13915>
- Taborda, E. (26 de abril de 2011). Cerro La Popa sería parque botánico, turístico y ambiental. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.co/cartagena/local/cerro-la-popa-seria-parque-botanico-turistico-y-ambiental-21064>
- Torres, A. (2007). *Identidad y política de la acción colectiva. Organizaciones Populares y luchas urbanas en Bogotá 1980-2000*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Aprendizajes del Centro de Cultura Afrocaribe en el proyecto “Agentes autoconstructores de paz”

POR BETTY MERCADO BARRIOS

El proyecto “Agentes autoconstructores de paz” de la Fundación Centro de Cultura Afrocaribe pretendió formar personas que fueran “autogestoras de su propio desarrollo”. Esta fue una estrategia orientada a contribuir a la transformación de la situación de pobreza que viven las y los habitantes del Cerro de la Popa en Cartagena de Indias. Situación que, sin lugar a dudas, es producto de la exclusión social, política y cultural a la que han sido arrojadas estas comunidades durante el proceso histórico de desarrollo desigual de la ciudad.

El proyecto se implementó a través de tres frentes: formación ciudadana, participación ciudadana y fortalecimiento empresarial. El cumplimiento de los objetivos del proyecto se logró a partir de un proceso formativo en ciudadanía que incidiría en el ejercicio de la exigibilidad de derechos por parte de quienes fueron beneficiarios y beneficiarias del proyecto en mención, y, al tiempo, a través del apoyo económico a los participantes, quienes previamente se formaron para la administración de sus propios negocios populares.

En este artículo me propongo comprender, desde los discursos de los sujetos sociales que participaron en este proyecto, el significado que para ellos tiene un proceso de intervención social de este tipo y cómo —ajustándonos a lo expresado en dichos discursos— aquellos tres frentes contribuyeron o no a la transformación de las condiciones de vida de los habitantes del Cerro de la Popa. Para hacer esto, me basaré en los resultados del análisis de unas entrevistas que se realizaron a las y los beneficiarios, durante el proceso de sistematización del proyecto. Aquí comparto fundamentalmente las conclusiones de dicha sistematización de la experiencia.

Atendiendo al contexto en el que se realizó el proyecto, así como al marco conceptual de este ejercicio de sistematización, considero

necesario señalar que asumo la pobreza como un fenómeno social de carácter multidimensional. Por lo que requiere, para su transformación crítica, tanto de cambios en la estructura social como en las condiciones coyunturales que la generan. De estos cambios han de ser sujetos activos los diferentes actores y sectores que conforman la sociedad civil y el Estado. Se requiere una conjunción de esfuerzos y voluntades políticas para cambiar la historia de exclusión que ha producido la pobreza en Cartagena.

En este sentido, el Estado está en obligación de formular, implementar y evaluar, de manera articulada con la sociedad civil, políticas sociales que contribuyan a dicha transformación, particularmente en nuestra sociedad, caracterizada por altos índices de pobreza y desigualdad. Somos uno de los países más desiguales del mundo.

En Colombia, el Plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad para Todos” (2010 - 2014), en su capítulo sexto denominado “Igualdad de Oportunidades para la Prosperidad Social”, propuso la estrategia de disminuir los niveles de pobreza y desigualdad en el país garantizando el funcionamiento del Sistema de Protección Social¹⁵. En lo relacionado con el contexto local del proyecto, en el Plan de Desarrollo de la administración distrital de entonces *En Cartagena hay Campo Para Todos* (2012 - 2015), su eje estratégico denominado “Campo para el Desarrollo Social Incluyente”, señala que mediante el programa “Primero los Más Pobres” se dará continuidad al “Plan de Emergencia Social Pedro Romero”, formulado por la administración anterior. Con esto se pretendió —según el gobierno de la ciudad— atender a la población excluida de manera conjunta con la Red Unidos, establecida en el Plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad Para Todos” del gobierno de Juan Manuel Santos.

Estos planes de gobierno, tanto nacional como distrital, definen estrategias de intervención para la población en condición de pobreza

¹⁵ Cuyo diseño comprende tres componentes: 1) la seguridad social integral —salud, riesgos profesionales y protección al cesante—, 2) la promoción social y 3) las políticas y programas de formación de capital humano.

del país y de la ciudad. Sin embargo, la población del Cerro de la Popa no reconoce la presencia de estos gobiernos y sus políticas sociales en la comunidad. Aunque se plantean cosas en el papel, poco es lo que la gente ve en la cotidianidad.

En Colombia, parte de los conflictos sociales que existen entre la sociedad civil y el Estado obedecen a la escasa y dispersa oferta institucional para enfrentar la situación de pobreza en que viven muchos colombianos y colombianas y, para este caso en particular, los habitantes de la ciudad de Cartagena. La desigualdad, la segregación y la fragmentación socio-espacial la hacen una de las sociedades urbanas más pobres del país; situación que si bien demanda soluciones estructurales de fondo, también exige acciones inmediatas de tipo coyuntural que permitan atender los problemas sociales más urgentes que viven las comunidades. Estas acciones son llevadas a cabo por organizaciones sociales como la Fundación Centro de Cultura Afrocaribe u otras organizaciones (sector empresarial, organismos multilaterales, cooperación internacional, etc.). Sin pretender remplazar la responsabilidad del Estado sobre estos temas, dichas organizaciones buscan complementar las deficiencias de la oferta institucional.

En particular, la Fundación, con base en el objetivo principal de “Agentes Autoconstructores de Paz”, se propuso “apoyar la política distrital de superación de pobreza en Cartagena de Indias”, partiendo de los tres frentes mencionados anteriormente, con los cuales se pretendió generar y fortalecer prácticas de ciudadanía y buenas prácticas empresariales que constituyeran a estos sujetos sociales en agentes de su propio desarrollo. Por lo anterior, la Fundación, mediante el primero de los frentes citados, denominado Formación Ciudadana, buscó generar capacidades ciudadanas con enfoque de género y derechos para el empoderamiento de dichas comunidades.

Con base en el análisis de este frente se interpreta que, a partir del proceso dialógico llevado a cabo durante la sistematización, se han generado/transformado representaciones sobre la ciudadanía que tienen que ver principalmente con cómo conciben el ejercicio

ciudadano las beneficiarias y los beneficiarios entrevistados. Se reconoce, por ejemplo, que este comprende un trabajo conjunto de la sociedad, no solo por parte de la comunidad —en este caso la población del Cerro de la Popa— sino también de todos los actores que están involucrados.

Por otra parte, existe una comprensión acerca de que la ciudadanía debe ser ejercida por todos los actores sociales, independientemente de su procedencia, identidad de género e identidad étnica. Se considera que la ciudadanía supone un ejercicio político fundado en el trato respetuoso y la aceptación del otro. Esta situación puede ser resultado del proceso de formación, el cual fue transversalizado por los componentes de género y derechos humanos.

Asimismo, entre las personas entrevistadas se destaca la importancia que para este proceso han jugado los valores étnicos, en particular el reconocimiento de la identidad afro. En este sentido, la aceptación de la diversidad se expresa a través del uso del diálogo. Entendido como una herramienta que, a partir del ejercicio ciudadano, permite la solución de algunos de los problemas sociales que viven los diferentes actores involucrados.

De acuerdo con las representaciones emergentes del proceso de formación en ciudadanía los beneficiarios y beneficiarias reconocen que este generó transformaciones en sus condiciones de vida, debido a que el conocimiento de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos les permitió un mejor ejercicio de la ciudadanía. Estas transformaciones, más que personales, son favorecedoras de la construcción de ciudad a partir de la participación en la esfera pública.

Por otra parte, es necesario aclarar que este reconocimiento de derechos y responsabilidades ciudadanas por parte de los sujetos entrevistados está vinculado principalmente a su participación en el “barrio”. Esto es, en la localidad en que habitan o en su contexto más próximo, situación que se ve reflejada en sus prácticas ciudadanas y en la interlocución con las autoridades de la ciudad, que constituye el segundo frente de

intervención del proyecto, cuyo objetivo no se cumplió. Este consistía en integrar a los habitantes del Cerro de la Popa con la Administración Distrital, para la creación del “Plan de Recuperación Integral del Cerro de la Popa”. Si bien los habitantes del Cerro de la Popa —representados por un conjunto de líderes— tuvieron la voluntad de hacerlo, no existieron los espacios que debió ofrecer la Alcaldía Distrital para llevar esta integración a cabo.

Aun así, surgieron algunas iniciativas organizativas por parte de los habitantes del Cerro de la Popa, constituidos en los grupos comunitarios: Dejando Huella, la Corporación Rosas de la Popa, la Mesa por la Defensa Territorial del Cerro de la Popa, etc.; ello como alternativa participativa para lograr obtener reconocimiento tanto por parte de los habitantes de Cerro de la Popa —a quienes representan— como en la ciudad. Además de lograr incidencia política en los aspectos que cada una de estas organizaciones se ha propuesto. Sin embargo, estas organizaciones se encuentran en su fase inicial organizativa y de planteamiento de estrategias y objetivos. Razón por la cual han logrado de manera parcial sus objetivos.

Todo esto resulta en que a pesar de que los sujetos entrevistados reconocen que el ejercicio ciudadano requiere participación colectiva y trabajo conjunto por parte de la población que habita un territorio, o por parte de la comunidad, la mayoría de pobladores no se han vinculado a ningún grupo o no participan en las decisiones que sobre el barrio o la ciudad les competen. A pesar de ello, confían en la representatividad de los líderes y lideresas que existen en su comunidad y que generalmente están vinculados a organizaciones sociales y cívico-políticas.

También resulta apresurado juzgar el ejercicio ciudadano de participación por parte de los sujetos entrevistados a través de su vinculación o no a proyectos colectivos de tipo político. Debido a que estos han llevado a cabo procesos alternativos de participación ciudadana al procurar, desde sus contextos barriales, transformaciones sociales a nivel de un proceso de enseñanza-aprendizaje con sus

familias y vecinos, en lo que se denominó “implementación de réplicas comunitarias”. Estas consistieron en procesos de formación-acción, en los que beneficiarias y beneficiarios compartieron con a sus familiares y vecinos los conocimientos que estos creyeron pertinentes para la transformación de su entorno barrial y la construcción colectiva de ciudadanía.

El anterior proceso resulta ser una manera alternativa de ejercer ciudadanía, debido a que esta—como ejercicio colectivo—debe procurar la integración de los habitantes y la búsqueda del empoderamiento en términos de derechos y deberes ciudadanos. Esta alternativa es un esfuerzo que demanda promover la participación comunitaria de un grupo más amplio de la población del Cerro de la Popa para la transformación de los problemas sociales que produce la pobreza.

Finalmente, en relación con el tercer frente de intervención del proyecto, denominado Fortalecimiento Empresarial, se desarrollaron acciones consistentes en la formación en negocios y el apoyo financiero a las familias beneficiarias para crear y fortalecer unidades productivas y asociatividades. Este proceso no se dio aislado de los dos anteriores, sino más bien de manera complementaria. La situación de pobreza y precariedad en el nivel de ingresos que vive parte de la población del Cerro de la Popa resulta un obstáculo para el acceso a libertades ciudadanas y humanas. Ello hace que ejercer la ciudadanía para exigir sus derechos no sea una prioridad, pues muchas veces prima la necesidad de resolver las necesidades del día a día.

Los resultados de este proceso, según los sujetos entrevistados, generaron transformaciones en las condiciones de vida para estos y sus familias. Asunto que expresaron los entrevistados reconociendo que su actividad económica mejoró sus ingresos. Aunque resultó no ser suficiente para superar las condiciones de pobreza en que permanecen. Lo anterior se puede explicar debido a que la mayoría de las unidades económicas constituidas y fortalecidas son lo que el proyecto denominó “pequeñas unidades productivas (PUP)”, con un radio de distribución de sus productos o servicios muy reducido (el barrio mismo, o barrios

alrededor del Cerro de la Popa). Los cuales tienen una baja capacidad de compra. Se trata de negocios “poco rentables” que se encuentran en una situación de desventaja frente a productos y servicios que ofrece el mercado global (especialmente productos chinos):

... la mayoría de las personas compran ropa hecha. Hay mucha baratilla de ropa. Es ilógico que yo les compre una hechura de siete mil pesos y tenga que comprar la tela, y vaya a un almacén y encuentre un vestido bien bonito y barato, usted lo compra. Hay mucha ropa barata. (Martha Ramos, entrevista, 2011).

Por su parte, este tercer frente buscó generar capacidades de asociación entre los habitantes beneficiarios y beneficiarias de “Agentes autoconstructores de paz”, que se tradujo en la constitución de los denominados grupos de asociatividades. Entre estos: Mi Palenque, Dulces del Portal, Al son del Jembé, Rosas de la Popa, entre otros. Los miembros de estos grupos tuvieron mayor éxito que las Pequeñas Unidades Productivas. Ya que ampliaron su radio de distribución y ventas a otros barrios de la ciudad, permitiendo generar más ingresos para sus familias.

Se destaca así, para esta sistematización, un balance parcialmente positivo. Ya que se logró que los y las habitantes del Cerro de la Popa, beneficiarios y beneficiarias del proyecto, reconocieran haber tenido una apropiación de las temáticas desarrolladas, empoderándose de esta manera de herramientas para la exigibilidad de derechos y deberes ciudadanos, y, aunque el nivel organizativo y de acción participativa se encuentra en su fase inicial, resulta prematuro catalogar esto como negativo. Debido a que se desarrollaron prácticas ciudadanas alternativas representadas en la formación-acción y que fueron llevadas a cabo mediante los procesos de réplica.

En últimas, considerando la experiencia y resultados hasta aquí sistematizados, puede afirmarse que los procesos de formación ciudadana conjuntamente con las estrategias de fortalecimiento empresarial promovidas han logrado sentar las bases de una plataforma

para la problematización de la pobreza en el Cerro de la Popa en Cartagena. Una plataforma que trasciende en el tiempo y en el espacio la intervención de la Fundación Centro de Cultura Afrocaribe. Esta perdurabilidad se funda en las expectativas de acción responsable por parte de los sujetos que fueron beneficiarios directa e indirectamente por “Agentes autoconstructores de paz” en el contexto estatal, nacional y distrital y provee los elementos estructurales para garantizar el logro de los objetivos colectivos señalados.

Referencias

Ramos, M. Entrevista realizada el 6 de noviembre de 2010 en Cartagena de Indias por Betty Mercado. Modista. Archivo de audio. Archivo de la Fundación Centro de Cultura Afrocaribe.

EXPERIENCIAS DE PROCESOS CREATIVOS

Pedro Romero vive aquí

Por JOHN NARVÁEZ ESCUDERO y COLECTIVO PEDRO ROMERO VIVE AQUÍ

Somos un colectivo de ciudadanos y artistas de Cartagena; ciudad que tiene una población de alrededor del millón de habitantes que viven en una situación de desigualdad social extrema y en la que la transformación social es una necesidad presente y urgente. Lo que hacemos es animar a ciudadanos, artistas, colectivos e instituciones a ejercer el derecho y la libertad de usar el espacio público con responsabilidad y “bacanería”. Los invitamos a intervenir, sensibilizar y cuestionar nuestra ciudad. Trabajamos en la creación de espacios y tiempos de encuentro que amplíen este ejercicio de apropiación y pertenencia. También promovemos la cultura pacífica, la memoria viva, la justicia simbólica, la resistencia activa, la conciencia colectiva y la participación ciudadana. Todo a través del arte. Iniciamos este proceso creativo en las calles del barrio Getsemaní. Después hemos querido extenderlo a toda la ciudad y a la región Caribe.

Nuestro proyecto surgió de un marco vacío. En 2010 se instaló en el Museo Nacional de Colombia una exposición a propósito de la celebración del bicentenario de la independencia. La exposición reunía pinturas y retratos de los protagonistas: Bolívar, Santander, Nariño —todos ellos—. En una esquina del Museo reposaba un marco vacío —un poco insignificante para la mayoría de los visitantes— con el nombre “Pedro Romero” en letras negras. Ese vacío fue una evidencia y una pregunta.

Pedro Romero fue un personaje fundamental para la independencia de Cartagena, que ocurrió en 1811. Este herrero cubano habitante de Getsemaní —el primer barrio pobre y popular de Cartagena— incitó en aquel entonces, junto a los Lanceros de Getsemaní, a otros artesanos del pueblo a armarse con lo que tuvieran y a reclamar, a la fuerza, el acceso a la ciudadanía. Para ellos esa era la promesa de la República.

El hecho de que nadie retratara a Pedro Romero prueba, por lo menos, su estirpe popular: su pertenencia al bando de los excluidos, de los invisibilizados. Vimos en ese marco vacío una oportunidad. Era posible hacerle justicia 200 años después, invitando a ciudadanos, pintores, grafiteros y otros artistas a imaginar, recrear e inventar un rostro para Pedro Romero y a plasmarlo en una calle del barrio, hasta ese momento abandonada. La respuesta fue inmediata.

Esa primera acción colectiva se llamó Pedro Romero Vive Aquí. El ejercicio de participación evidenciaba la crisis de representación de los afrodescendientes que se vive desde siempre en Cartagena, pero el vacío continuaba y generaba más preguntas.

¿Por qué no hay representaciones explícitas de los líderes negros e indígenas que lucharon por la independencia de nuestra ciudad? ¿Por qué no aparecen sus nombres en los libros de historia en las escuelas? ¿Cómo se construye identidad y sentido de pertenencia sin estos recursos? ¿Por qué permanecen activas en Cartagena las instancias coloniales de representación? ¿Por qué se marginan las luchas, los esfuerzos y la creatividad local **para se** sancionar y estigmatizar socialmente la libertad, la independencia y la autonomía?

En ese momento dejamos de quejarnos por el estado de las cosas, de criticar en las redes virtuales lo que pasa y de solamente opinar en ellas sobre lo que debería pasar. Decidimos hacer algo: convocar artistas y ciudadanos para que hicieran lo que saben hacer. Pero en las calles. La idea era reflexionar sobre nuestra historia, ejercer el derecho al espacio público, usar el arte para protestar en forma pacífica y reafirmar nuestras identidades. Queríamos invitar a cualquier

iniciativa que nos permitiera ver y entender nuestra situación actual; para buscar un cambio. Se trataba de combinar la lucidez con la creatividad, la reflexión con la acción, la rebeldía con la conciencia para plantear que, como ciudadanos, todos somos responsables de nuestro entorno.

Luego de varias acciones públicas, Pedro Romero Vive Aquí fue convirtiéndose en un espacio para compartir experiencias y una plataforma de propuestas diversas realizadas por ciudadanos preocupados por temas en común; que en su mayoría estaban relacionados con la situación inmediata de nuestra ciudad. Desde el inicio del proyecto hemos realizado convocatorias abiertas, no solo a gente que trabaja en el campo del arte y la cultura, sino también a cualquier persona con ganas de participar —desde sus inquietudes— y que tenga algo que decir. Estamos convencidos de que el arte es una potente herramienta de comunicación y que tanto la catarsis como la reflexión que provoca —en tanto que manifestación colectiva— puede generar cambios importantes en las personas y en las comunidades.

Hemos realizado jornadas lúdicas con niños y niñas con los que nadie juega. En comunidades significativamente alejadas del famoso “corralito de piedra”. Asimismo, hemos desarrollado talleres infantiles, muestras de video sobre derechos humanos y colaboraciones con otros proyectos culturales de la ciudad. En este tiempo de movimiento han participado cientos de personas. Tanto cartageneros como visitantes. Hemos actuado también en municipios de los Montes de María y las Islas vecinas. Siempre buscando el acercamiento con el mayor público posible y la máxima libertad de acción.

En nuestras acciones se involucran niños, adolescentes, amas de casa; hombres y mujeres víctimas de todo tipo de desplazamiento y todo tipo de violencia; artistas consagrados, aficionados, estudiantes de arte y ciudadanos en general. Todos son participantes o espectadores activos.

Así nacieron las Ocupaciones Pacíficas del espacio público que se transformaron, finalmente, en el festival de arte urbano SALALACALLE.

Creemos en un arte libre, fuera de museos, sin convenciones, accesible al ciudadano de a pie. Hemos encontrado mucha gente que está en la frecuencia de lo que está pasando en todo el mundo: retomar las calles, alzar la voz, rechazar activamente toda forma de violencia y corrupción, hacer algo por los otros —o sea por nosotros mismos—.

Igualmente hemos sufrido la alienación de la mayoría, la triste indiferencia y el miedo de los ciudadanos a actuar en libertad y a reclamar lo que es suyo. Nuestro aporte es lo que sabemos, podemos y queremos hacer: usar el arte en la calle para despertar a la ciudadanía y motivar a los demás a hacer su parte. Derribar la muralla mental con la que nos estrellamos todos los días no es fácil. De todas formas cada vez hay más personas que queremos ser el cambio. Buscamos espacios donde podamos mirarnos a los ojos y reflexionar sobre lo que nos toca como ciudadanos de Cartagena. Es imprescindible seguir preguntándonos ¿cuáles son nuestras representaciones, quiénes son nuestros líderes?, ¿cuál es el real acceso de nuestro pueblo a la salud, a la calidad de vida, a una educación digna para todos, a un trabajo decente, a la verdadera libertad?

Otro de los trabajos importantes que hemos desarrollado ha sido la realización de un archivo con piezas audiovisuales de las intervenciones, videos de denuncia y movilizaciones; que se encuentra en nuestra página web y canal de *Vimeo*. Algunas de estas piezas están acompañadas por textos teóricos y reflexivos sobre la ciudad y sus habitantes.

A través del uso de internet, hemos conseguido acercarnos a personas a las que habitualmente no les interesan estas prácticas, gente no relacionada con el mundo del arte, gente joven y gente muy mayor que ha entendido nuestra propuesta. Actualmente nuestra página web tiene un amplio tráfico dentro y fuera del país; creemos que eso es positivo no solo para el proyecto, sino para la Cartagena de la que se evita hablar en los medios masivos de comunicación colombianos.

No nos gusta la postal de Cartagena. Elegimos darle la vuelta y escribir en ella tu nombre y tu dirección. Mandarte un mensaje y ojalá recibir

uno tuyo. El espíritu de negros y negros, indígenas, artesanos y obreros de todos los colores —que hace 200 años lucharon juntos por la independencia— está vivo y camina por las calles de Cartagena. Porque su lucha sigue más vigente que nunca.

¡La historia nuestra, caballero!

Por NELSON FORI FERREIRA

Yo siento que mi obligación moral como artista negro es tratar de documentar gráficamente lo que siento socialmente.

David Hammons

Luego de observar la cotidianidad del centro histórico de Cartagena y la evidente representación monumental de los sectores dirigentes de la ciudad —que se identifican con las estatuas de Cristóbal Colón, Simón Bolívar, Fernández de Madrid y Pedro de Heredia— decidí reflexionar sobre el conflicto por la representación histórica de la memoria urbana. Para ello me concentré en el Camellón de los Mártires.

La historia del Camellón de los Mártires resalta el ajusticiamiento que se hizo a un grupo de criollos, que buscaban ser reconocidos como parte de la sociedad imperial española y conseguir autonomía política para la provincia de Cartagena. No la independencia absoluta de la provincia y, mucho menos, la abolición de la esclavitud. El general Pablo Morillo —comandante de la reconquista española— fusiló a estos hombres en 1815.

A partir del relato que inventaron las clases dirigentes de la ciudad los señores Manuel del Castillo, Martín Amador, Santiago Stuart, Pantaleón Germán Ribón, José María Portocarrero, Antonio José de Ayes, José María García de Toledo y Miguel Díaz Granados fueron exaltados como los mártires de la Independencia de Cartagena.

Pero, ¿hasta dónde este hecho oculta la participación de los negros como los verdaderos líderes políticos de la independencia? Las estatuas y edificaciones que reposan hoy día en el centro histórico de de Cartagena manifiestan un panorama completamente desolador y elitista; al no exaltar la representación popular en la lucha independentista.

Esto demarca el homenaje reverencial de siempre hacia la aristocracia. Menoscabando con ello la labor y los méritos de nuestros antecesores

negros, mestizos y mulatos. Quienes realmente fueron los que se sublevaron alzando el grito de independencia.

La celebración del centenario de la Independencia de Cartagena, el 11 de noviembre de 1911, resaltó una historia idealizada de los próceres —o mártires—. Con la cual la Academia de Historia de Cartagena buscó, intencionalmente, que el proceso independentista fuera atribuido a la élite de ascendencia y hábitos culturales españoles. Todo esto para desconocer el papel fundamental que cumplieron las castas insurrectas.

Los mártires de Cartagena para poder ser reconocidos por la Academia de Historia como dignos representantes de la Independencia y legítimos merecedores de la mágica historia blanca, debían obedecer a un canon cultural y fenotípico. Esto conforme a la referencia que se cita a continuación sobre el llamado mártir José María García de Toledo:

... fue nuestro prócer español, casado con una criolla, pero dejó el partido de estos y sirvió a la causa de la independencia de la patria nueva con lealtad, hasta el ocaso de su vida. Era García alto de cuerpo, cabello castaño y tez sonrosada, parecía un inglés de buena raza" (citado por Román, 2007, p. 445).

Estos elementos justificaron que la condición para que los mártires fueran admitidos como próceres de la independencia —en la memoria oficial de la ciudad— era la de haber sido blancos y de procedencia española. La historia política y social de la ciudad se enmarcó entonces en un proceso de racialización que trazó las coordenadas de la memoria hegemónica.

Los sectores pudientes que dirigen esta sociedad se han tomado la tarea de invisibilizar en la ciudad a los sectores populares; representados por los negros y mestizos. Para ello han creado todo un imaginario mítico sobre la historia política y social de los cartageneros. Historia —acomodada a su antojo— que construyó una memoria en la que solo sus héroes blancos fueron los llamados a

representar la fundación de la república, del Estado-nación, creando así una exclusión profunda en la historia política y, a su vez, en la memoria de las futuras generaciones de ciudadanos.

Aún hoy, los sectores negros y mestizos se encuentran ausentes del espacio visual de Cartagena. Existe una visión completamente racista de la memoria urbana.

Vemos, entonces, que el abuso del poder fue orientado a imponer unos elementos constitutivos y fundamentales para el desarrollo del paisaje urbano de la ciudad. El poder reacomodó todos esos sucesos para enmarcar su representación y borrar de la memoria las gestas revolucionarias de los de abajo. Mitificaron a unos personajes que pertenecían a las clases blancas y dirigentes de la ciudad de Cartagena, para convertirlos en los mártires de la independencia. Es por este motivo que la construcción de la memoria colectiva de los habitantes sufrió un proceso de aceptación de esta versión elitista y racista de los hechos.

Cuando se habla de realizar una representación negra en los espacios visuales de la ciudad —en la que se resalta su participación en la historia republicana— dicha propuesta genera, inmediatamente, descontento en los sectores aristocráticos, que siempre han tratado de ocultar a estos personajes populares.

Tal es el caso de la representación de Pedro Romero, el actor popular más importante de la independencia de Cartagena. Es notable como hoy en día su imagen simbólica ha sido marginada e invisibilizada por las élites dominantes. Esta situación ha conducido a una lucha constante por la representación y a la travesía por activar las memorias populares en el espacio público de la ciudad. Para lograrlo es necesario resaltar a Pedro Romero, junto con otros lanceros del arrabal de Getsemaní como Ignacio Muñoz, Nicolás Omaña y Gabriel Piñeres. Estas imágenes borradas recrean y tejen no otra historia, sino la verdadera historia de la ciudad, para poder “contraponer otra memoria a la establecida en el camellón de los mártires” (Román, 2008, p. 61).

Con motivo de la conmemoración del primer siglo de la independencia de Cartagena —el 11 de noviembre de 1916— la junta municipal ejecutiva encargada de esta celebración propuso la construcción de una glorieta en el sector noreste del Parque Centenario. La idea era poner allí varios bustos de los personajes populares mencionados anteriormente, pero el consejo municipal rechazó esa propuesta y, en su lugar, decidió edificar un busto en honor a Juan Mora.

Luego de esto los dirigentes artesanales de la ciudad, unidos en la Sociedad de Artesanos de Cartagena (SAC), exigieron incluir con motivo de las conmemoraciones del centenario de la independencia la figura de Pedro Romero, como imagen simbólica popular, en el Camellón de los Mártires. Sin embargo, los sectores dirigentes de la ciudad decidieron centralizar los festejos con la imposición de un solo programa y, a diferencia de los artesanos, propusieron que lo mejor era erigir un monumento al inventor de la imprenta Johannes Gutenberg, como emblema universal de la nación (Román, 2008, p. 61).

Finalmente, el mismo día de las festividades del 11 de noviembre, los sectores pudientes de la ciudad seguían intentando invisibilizar la imagen de Pedro Romero. Cuando su busto iba a ser puesto en una de las entradas del Parque Centenario, nuevamente fue remplazado por una estatua que representaba, para esa ocasión, el trabajo.

En años recientes, durante la administración del exalcalde de Cartagena Nicolás Curi Vergara, se insistió una vez más en que el prócer popular estuviera emplazado en el Camellón de los Mártires, con motivo de la restauración arquitectónica de ese lugar. Pero la estatua de Pedro Romero se ubicó en el barrio de Getsemaní —en la Plaza de la Trinidad— argumentando que los habitantes del barrio decidieron que el monumento estuviera anclado en su espacio “natural”.

De acuerdo con lo anterior, las representaciones de los negros deben estar en el barrio de negros y no en el Camellón de los Mártires, que es un espacio para toda la ciudadanía. Se trata de una segregación de la memoria; la memoria de los artesanos negros y mulatos es particular mientras que la memoria de la élite es universal.

Además, se observa que la imagen escultórica ubicada en Getsemaní para representar a Pedro Romero —que se encuentra junto a un tamborilero y un padre franciscano— reposa en el piso. No tiene una base firme, como sí la tienen las estatuas del Camellón de los Mártires. De igual forma, la estatua muestra una mala factura en el manejo de la figura humana. Al contrario de las finas y estilizadas representaciones de los próceres blancos que están ubicados en pedestales, que significan el ímpetu del poderío y de la pretendida grandeza de su condición racial.

Como crítica radical a este persistente postulado aristocrático y como afirmación de la memoria popular nació esta intervención artística.



Figura 2. Registro fotográfico de la intervención. Fotografía propia.

Unas pelucas afro fueron colocadas en todos los monumentos de herencia hispánica —como son los de Pedro de Heredia, Cristóbal Colón, Fernández de Madrid, Simón Bolívar y en los nueve bustos que hacen parte al monumento del Camellón de los Mártires— en representación del ingrediente negro en la constitución de la nación. Pues fueron los negros quienes lucharon por el proceso de liberación colonial y por la abolición de la esclavitud en Cartagena.

Con este gesto se planteó la necesidad de hacer público un pasado que para muchos es secreto. Esto para crear conciencia en las personas sobre que la verdadera historia de Cartagena ha permanecido oculta

y estigmatizada por los blancos, quienes han buscado idealizar sus propios héroes.

Las pelucas resaltaron estéticamente los elementos negros ocultos por el discurso y la historia aristocrática. Fueron signos momentáneos que irrumpieron la cotidianidad de las personas que usualmente recorren los lugares de la intervención y permitieron afirmar los elementos negros —que contrastan con la frívola e inerte estatua blanca— para resaltar aquello que encubre la racista frivolidad del relato oficial.

Referencias

- Román, R. (2007). Memoria Histórica en Cartagena: La exclusión de los sectores medio, negros y mulatos como Mártires de la Independencia 1860-1916. Instituto Internacional de Estudios del Caribe. En *La Construcción de la Ciudadanía: Raza, Geografía, Género y Clases Sociales en el Caribe* [Memorias VII Seminario Internacional de Estudios del Caribe] (pp. 1-14). Cartagena, Colombia: Universidad de Cartagena, IREC.
- Román, R. (enero-junio, 2008). Espacio público y conflictos en la construcción de la memoria política en Cartagena. *Cuadernos de literatura del caribe e Hispanoamérica*, 1(7), pp. 78-97.

EXPERIENCIAS ESCOLARES

La lucha por una educación digna en la vereda de Púa

Por DUVIS VEGA QUINTERO

¡Hijos estudien, estudien!
¡Que el que estudia tiene un buen futuro!
Padres y madres de familia
Vereda de Púa

La Institución Educativa Arroyo de Piedra es una comunidad de etnia mayoritariamente afrocolombiana y se encuentra localizada al norte de la hermosa ciudad de Cartagena, en el departamento de Bolívar. Está conformada por cuatro sedes. La principal se localiza en el corregimiento de Arroyo de Piedra, la sede de Punta Canoa está localizada a unos 15 kilómetros de la sede principal, la sede de Arroyo de las Canoas se sitúa a unos 8 kilómetros y, finalmente, la sede de la vereda de Púa está a unos 5 kilómetros de la sede principal.

En general, la Institución Educativa Arroyo de Piedra atiende una población de 1.047 estudiantes. De los cuales más de la mitad estudia en la sede principal porque es la que tiene bachillerato académico. Las tres primeras sedes se encuentran localizadas a orillas de la carretera del Anillo Vial que va a Barranquilla, bañada al oeste por el Mar Caribe. Todas están ubicadas en terrenos planos con leves accidentes geográficos a su alrededor, como algunas lomas. La vereda de Púa es la excepción, pues se encuentra ubicada al este: al costado del corregimiento de Arroyo de Piedra, en terrenos montañosos.

Quiero contarles cómo fue que llegué a ser maestra de la vereda de Púa. El Rector Freddy Quintana de la Rosa, luego de muchas gestiones ante la Secretaria de Educación Distrital, logró demostrar la necesidad de nombrar otro maestro para la vereda. Pues hasta entonces había uno solo que tenía que atender a 30 estudiantes de los diferentes grados de preescolar y primaria. ¡Ahí fue cuando llegué yo!

El pan de cada día para llegar a la escuela

Desde que inicié mi labor educativa me ha generado un fuerte impacto lo que tengo que hacer para poder trasladarme desde la ciudad de Cartagena, donde vivo, hasta la vereda. ¡Si les contara! Para poder llegar a cumplir el horario de entrada a la escuela debo levantarme todos los días a las cuatro de la mañana y salir de mi casa a las cinco y veinte en una moto hasta la Bomba del Amparo, donde espero el bus que en hora y media me lleva hasta la entrada de la vereda. Luego tengo que caminar de 30 a 40 minutos y ¡por fin!... en la escuela. Llego bastante cansada y sudada a comenzar la jornada laboral. Esta es mi rutina desde hace tres años.

¡Y ni pensar en la caminata que tienen que hacer los estudiantes! El que menos camina anda unos 10 minutos, son quienes viven en las fincas más cercanas a la escuela. Pero los que más se demoran en llegar —que son la mayoría— están más o menos a una hora de camino. ¡Eso sí! Cuando los caminos están en buen estado, porque en tiempo de lluvia la cosa se complica, ¡eso está dañado ahora mismo!

A la hora de la salida se inicia la caminata de regreso a casa, acompañada por el sol de mediodía o por la lluvia. Al llegar a la carretera, generalmente el bus de la ruta de las doce del día ya ha pasado, y el próximo se demora entre dos y tres horas en pasar. Así que no nos queda otra que sacar la mano y pedir “chance” para poder llegar a Cartagena. ¡Y Dios que nos cuide y proteja!, pues nunca nos abandona y siempre manda esos angelitos que son los choferes de volquetas, furgones y uno que otro particular, quienes nos llevan de vuelta a casa.

Además de las dificultades que los maestros tenemos para llegar a la vereda de Púa —y salir de ella—, las condiciones de infraestructura y dotación de los elementos de primeros auxilios son inexistentes, ¡para la muestra un botón!

Presten atención a lo que voy a contarles: cuando llegué a la vereda había un kiosco que funcionaba como aula de clase, ¡todavía me acuerdo! Allí nos acomodamos los dos docentes, dividimos el kiosco en dos. Pero realmente la situación era muy incómoda. Así que decidimos convocar a la comunidad para construir un segundo kiosco y poder atender a los estudiantes de preescolar, primero y segundo. La comunidad respondió al llamado que le hicimos.

El 17 de septiembre del año 2008 —el día del amor y la amistad— con toda la comunidad empezamos a construir el segundo kiosco. Nos repartimos las responsabilidades a la hora de conseguir los materiales necesarios, que se obtendrían del mismo entorno: listones, horcones, varas, cintas y hojas de palma. Nosotros por nuestra parte aportamos, con la ayuda del rector, las puntillas, el alambre y, para refrescar la jornada de trabajo, una deliciosa limonada. ¡Todos respondimos de la mejor manera!

Además, compartimos alegremente un sancocho para celebrar el día del amor y la amistad. Las madres y las estudiantes se dedicaron a la limpieza del terreno y a la elaboración del sancocho; por su parte, los padres y los estudiantes de cuarto y quinto empezaron a hacer la estructura del kiosco. Nosotros —los maestros— nos dedicamos a orientar y a motivar el trabajo. Fueron unas horas muy agradables.

No podría seguir estas líneas sin nombrar a Eider, el estudiante que más le impregnaba motivación y colaboración al trabajo, junto con su padre. Todo cambió al día siguiente, el sábado 18 de septiembre nos llamaron y nos comentaron que a Eider —un niño próximo a cumplir sus 15— lo había picado un mapaná, en el baño de su casa, en horas de la noche. ¡Y ahí comienza la odisea para salvarle la vida!

Sus padres, conocedores de este tipo de mordeduras, le dieron la contra para evitar que el veneno le hiciera mucho daño. Pero no le funcionó porque la vomitó y comenzó a arrojar sangre. Y a pie, con la ayuda de un burro, lo sacaron de la vereda i ya casi era media noche! Llegaron hasta el peaje más cercano, que queda a ocho kilómetros de la vereda de Púa, donde hay una ambulancia y prestan los primeros auxilios. Pero poco se pudo hacer porque el suero antiofídico no hace parte del botiquín; cuando es bien sabido que en todo este territorio las culebras son muy comunes y siempre es posible que cualquiera pueda sufrir una mordedura.

La ambulancia lo trasladó hasta la población de Bayunca, donde lo remitieron al hospital infantil La Casa del Niño en Cartagena. Sin embargo, solo hasta el día siguiente le aplicaron la mitad de la dosis de suero antiofídico que necesitaba. Porque no tenían más y había que esperar para poder conseguirlo. Dos días después le aplicaron el resto de la dosis de suero y Eider estaba consciente, pero su pierna ya comenzaba a hincharse y a ponerse negra. En el hospital infantil los médicos dijeron que había que trasladarlo al Hospital Naval, pues necesitaba atención de especialistas con experiencia en mordeduras de serpiente. Al trasladarlo allí todo se complicó y dictaminaron que había que cortarle la pierna. ¡Eider comenzó a decaer!

A Eider finalmente lo durmieron y le cortaron la pierna, sueño del cual nunca despertaría igual. Lo entubaron y solo tenía raticos de conciencia. Sonreía y por sus mejillas corrían lágrimas. Pasaron dos meses y llegó el 14 de noviembre: Eider cumplió sus 15 años en las mismas condiciones y físicamente acabado. ¡Era otro! Del estudiante colaborador y alegre nada quedaba. El 4 de diciembre de 2008, los médicos manifestaron que el veneno de la culebra era mortal y, aunque aparentemente hicieron todo lo posible para salvar su vida, él murió.

Fue una pérdida muy grande, pero nos permitió tomar nuevas vías para visualizar la necesidad de generar y exigir mejores condiciones físicas para que los niños reciban salud y educación digna. Aunque no me gusta revivir esta historia, demuestra las condiciones precarias de

acceso a servicios de urgencias de nuestro sistema de salud y la situación de marginalidad que viven nuestras comunidades campesinas.

A partir de estas experiencias creo que el papel de la escuela en esta comunidad es el de orientar a las personas para exigir sus derechos y poder gozar de una vida digna.

La organización de la comunidad para tener una escuela digna

Desde entonces, la comunidad ha sentido la necesidad de mejorar la infraestructura física de la escuela. ¡Esto se volvió toda una necesidad! Es por ello que a finales de 2010, en vista de que la comunidad no estaba en actitud de organizarse de manera espontánea y había cierto desánimo frente a la posibilidad real de hacer alguna cosa, se inició desde la escuela la conformación de un Comité de Familia que velara por las necesidades más apremiantes de la escuela. Como dije: la mayor de ellas era la construcción de la planta física, pues no era posible seguir haciendo las jornadas educativas en un kiosco de madera que estaba a la intemperie.

Este comité se conformó —en forma democrática— por cuatro madres de familia, las cuales fueron elegidas en presencia de toda la comunidad educativa de Púa. Una vez elegidas, ellas tomaron una postura colectiva: representaron a la comunidad ante entidades como la Secretaría de Educación, la Alcaldía menor de la zona y el Bienestar Familiar.

Fueron muchas las visitas y las llamadas que ellas hicieron a la Alcaldía menor para ventilar el problema de la construcción y la necesidad de mejoramiento del comedor escolar. Luego, entre el rector y el comité, se hicieron visitas a la Secretaría de Educación para ver la viabilidad de construir la escuela, pues los terrenos eran de la comunidad. Pero todas estas tierras tienen problemas de titulación.

Es así como, después de mucha insistencia por parte de la comunidad, en 2011, el Secretario de Educación Distrital, Julio Alandete, visitó

por primera vez esta escuela y se percató de las precarias condiciones en que los niños y las niñas, así como los y las docentes, recibían e impartían respectivamente la educación. Desde ese mismo momento el Secretario de Educación se comprometió con la comunidad a hacer viable la construcción de la escuela. Finalmente, en diciembre de 2011 se dio la anhelada autorización de la construcción de la escuela, no con presupuesto Distrital, pero sí por la intermediación de este ante entes privados como la “Entidad Cooperativa Febor”, con sede en la ciudad de Medellín, y cuyo gerente es el señor Enrique Valencia Montoya.

El costo total de la obra fue de cien millones de pesos. Se inició en el mes de enero de 2012 y se entregó a la comunidad el 5 de marzo del mismo año. Hoy la vereda cuenta con una escuela formada por dos salones cómodos con su mobiliario, cocina con su comedor, batería de baño, cancha deportiva y zonas verdes.

A partir del trabajo del Comité de Familia, y toda su proyección para poder ejercer el derecho a una educación en condiciones más dignas, los miembros de la comunidad de la vereda de Púa sintieron la necesidad de organizarse para tener una representación que velara por la necesidad de seguir exigiendo sus derechos.

Es así como se organizó posteriormente el consejo comunitario y la acción comunal que, de la mano con la escuela, siguen liderando procesos que le permitan mejorar las condiciones de vida a toda la comunidad.

San Basilio de Palenque y su propuesta de etnodesarrollo

Por ADOLFO CORTECERO BOSSIO

Este trabajo se inscribe en los debates contemporáneos en torno a la redefinición del concepto de desarrollo. Aquellos debates son fruto de las nuevas concepciones sobre la economía y la política, así como de los aportes al estudio de la sustentabilidad que se han hecho por parte de la economía ecológica y la ecología política. De igual forma, los debates sobre la redefinición del concepto de desarrollo reconocen múltiples contribuciones en los acumulados históricos de diversos grupos étnicos y comunidades campesinas.

Es justamente el etnodesarrollo, enfoque de desarrollo aplicado por algunas comunidades negras e indígenas en América Latina, y muy poco referenciado en los estudios de *teoría del desarrollo*, el objeto de estudio del presente trabajo.

En primer lugar, se realizará un recorrido por distintos enfoques del etnodesarrollo a manera de contexto histórico y teórico. A continuación, se presentará una revisión de los orígenes y fundamentos de la propuesta de etnodesarrollo impulsada por el Proceso de Comunidades Negras (PCN) en el Caribe colombiano; más específicamente en la comunidad de San Basilio de Palenque. Posteriormente se analizarán las experiencias obtenidas en este proceso a la luz de los enfoques de la economía ecológica y de la propuesta de la sustentabilidad.

San Basilio de Palenque y su propuesta de etnodesarrollo¹⁶

En este apartado, primero se analizarán los comienzos del PCN en la Costa Caribe, concretamente en Cartagena de Indias y San Basilio de Palenque. Cabe señalar que este movimiento ha impulsado la

¹⁶ Esta sección se escribió conjuntamente con el licenciado Luís Marrugo, coordinador de área ambiental del PCN Bolívar y miembro del Comité de Etnoeducación de la Institución Educativa Benkos Biohó de San Basilio de Palenque. El documento se elaboró a partir de información de investigaciones previas y es producto de entrevistas realizadas con líderes y miembros de la comunidad.

recuperación de algunos elementos culturales y promueve —en sus diversas actividades— una propuesta de etnodesarrollo para el mejoramiento de la calidad de vida y la salvaguarda de la riqueza cultural que existe en San Basilio de Palenque.

La mezcla de elementos de culturas africanas, europeas e indígenas fue configurando una particular cultura en San Basilio, que incluye una lengua propia, unos elementos de espiritualidad, unas formas organizativas singulares y una propuesta alrededor de la medicina tradicional. Todos estos elementos han contribuido al desarrollo de la vida digna para la comunidad palenquera.

Durante mucho tiempo Palenque vivió con estos elementos culturales bien definidos y arraigados, siendo ellos la base de la vida cotidiana del palenquero. Palenque vivía de lo que producía y del intercambio con comunidades y poblados vecinos, pero hacia mediados del siglo XX, los palenqueros empezaron a buscar otras alternativas de vida, pues ya existía una dependencia del dinero. Con la llegada del Ingenio Central Colombia, se estableció una relación socioeconómica distinta, que generó en la comunidad palenquera —entre otras cosas— la dependencia del salario.

Luego, cuando se terminó el Batey¹⁷, empezaron las migraciones hacia otras ciudades. Entre ellas, Cartagena, Barranquilla y algunas poblaciones del departamento del Magdalena; especialmente aquellas ubicadas en la zona bananera y Valledupar. En esas salidas se dio un choque cultural fuerte, con el que la cultura palenquera se vio seriamente sacudida. Ese choque cultural se manifestó en hechos de discriminación, rechazo, exclusión y estigmatización contra el comportamiento y el pensamiento palenquero. Especialmente en cuanto a sus formas de ver el mundo.

Muchas de las manifestaciones concretas de este choque cultural eran de burla frente al comportamiento de los palenqueros: por la forma

¹⁷ Batey: en los ingenios y demás fincas de campo de las Antillas, lugar ocupado por las casas de vivienda, calderas, trapiche, barracones, almacenes (RAE, 2013).

como hablaban, como utilizaban su lengua propia; pero, sobre todo, de burla frente a todo lo que se relacionaba con su ritualidad y sus tradiciones espirituales. Este proceso de discriminación llevó a algunos mayores —que en esos momentos eran los que salían a las ciudades— a reprimir o a limitar en sus hijos, nietos y familiares las manifestaciones de los elementos culturales propios.

Por ejemplo: cuando estos mayores llegaban a Palenque prohibían a sus nietos e hijos que hablaran la lengua, iniciándose así un proceso de pérdida de identidad y desconocimiento de su condición étnica. Este fue un proceso forzado por el modelo cultural externo que presionaba a la comunidad palenquera para que se homogeneizara. De acuerdo a la forma de ser del “resto de la sociedad”.

Entonces, se generó en aquel tiempo una intensa negación cultural, impulsada por parte de un grupo cada vez mayor de la población; lo que fue creando una profunda crisis en la comunidad. Entró en riesgo la pervivencia de la lengua, hasta el punto de encontrarse en riesgo de desaparición: por la poca cantidad de parlantes que existían en ese momento.

La religiosidad, sobre todo esa religiosidad que se implementaba fuera del territorio palenquero; la medicina tradicional, que solucionaba diversos problemas de salud que se debieron afrontar de otras maneras; las formas organizativas, que tanta importancia tuvieron en otros momentos —y que fueron importantes en la creación y el mantenimiento de los palenques—, todos fueron elementos que se vieron en riesgo de desaparecer.

Hacia los años setenta, un grupo de jóvenes palenqueros, habitantes de Cartagena y estudiantes de grado once, empezaron a analizar la situación sociocultural de la ciudad. Hay que destacar que estos eran jóvenes inquietos: con posturas y compromisos derivados de procesos sociales y políticos que por la época se presentaban en diferentes escenarios de la vida local, nacional e, incluso, internacional. Este grupo de jóvenes, aprovechando el espacio que brindaban las actividades de

alfabetización —obligatorias en ese entonces para acceder al título de bachiller— se dieron a la tarea de iniciar un proceso complementario de sensibilización y concientización de la realidad sociocultural. Esto ocurrió inicialmente en la comunidad del barrio Nariño, que es un asentamiento de palenqueros en Cartagena.

Este primer ejercicio permitió que se empezaran a desarrollar procesos de investigación-acción sobre la dinámica cultural del barrio, los cuales posteriormente se trasladaron —a través de algunas actividades socioculturales— al propio Palenque, contribuyendo a recrear así la riqueza cultural de aquella comunidad.

Puede decirse que fueron éstos los antecedentes de lo que hoy es el *Festival de tambores y expresiones culturales de San Basilio de Palenque*. Esta dinámica en la que se recreaba la cultura palenquera convocó a muchos jóvenes y estudiantes, algunos de los cuales realizaron estudios posteriormente en universidades de la Costa Caribe. Fue así que empezó a gestarse la organización afro en Palenque, Cartagena de Indias y Barranquilla: alrededor de temas inicialmente folclóricos y artísticos. Sin duda, esta organización se fortaleció con los *cuagros*: base organizativa comunitaria, que es una de las manifestaciones fundamentales de la cultura palenquera.

Para esta época se iniciaron los procesos de investigación en el palenque; del corte de los trabajos de Aquiles Escalante. Investigadores como este empezaron a editar sus libros y difundieron información, un tanto desacertada —a consideración de los mismos palenqueros—, pues plantearon interpretaciones de la cultura desde una lógica distinta a la comunitaria. Podría decirse que los nativos no se vieron del todo reflejados en muchas de las descripciones que realizaron estos autores e, inclusive, algunos palenqueros consideran actualmente que lejos de favorecer socialmente a la comunidad esos textos la perjudicaron. Todavía hoy los palenqueros se ven interpelados a responder preguntas que son un poco desenfocadas, precisamente a causa de la información que se publicó en ese momento.

También se desarrollaron otro tipo de investigaciones, fruto de relaciones que se establecieron por parte de la comunidad con diferentes instituciones. Entre ellas el Ministerio de Educación Nacional y algunas universidades. Estas investigaciones impulsaron procesos que permitieron conjugar iniciativas comunitarias e investigaciones académicas. Entre las reflexiones que se hicieron en ese momento se afirmaba que Palenque tenía una importante riqueza sociocultural y, también, que algunos de sus habitantes negaban su condición étnica.

A partir de esto, algunos palenqueros plantearon que esa riqueza sociocultural —lejos de ser motivo de vergüenza— debía ser el motor para el desarrollo social, económico y político de la comunidad. Esa fue la primera conclusión a la que se llegó después del análisis de la realidad que se venía adelantando a partir de diversas actividades socioculturales.

Al mismo tiempo surgió el interés por revisar el papel de la escuela en todo este proceso de reflexión. Se reconoció su falta de iniciativa al respecto y su distancia frente a las realidades y las necesidades de la comunidad. Esto se debe a que la escuela de Palenque realizaba su práctica pedagógica en función de un currículo genérico: el mismo que se desarrollaba en cualquier localidad del país. Ante esto se planteó el argumento de que la educación debe tener en cuenta los contextos en que se desenvuelve, debe responder a las aspiraciones de los habitantes de ese contexto y a las diversas problemáticas que se presentan en las comunidades educativas. Se reconoció, asimismo, que la educación en ese momento no generaba alternativas frente a dichas problemáticas. No estaba ayudando a la comunidad a salir de la situación de crisis en la que se encontraba inmersa. Esto desde el punto de vista sociocultural.

Todas estas dinámicas, y las relaciones que se establecieron con los entes antes mencionados, posibilitaron la llegada de un grupo de investigadores. Inicialmente llegó Nina S. de Friedemann, antropóloga de la Universidad Javeriana, con quien la comunidad realizó una investigación profunda sobre la vida de San Basilio de Palenque. Llegó

también el lingüista Carlos Patiño Roseli, quien adelantó investigaciones sobre la lengua palenquera, un análisis sobre las circunstancias en la que se encontraba y logró —conjuntamente con la comunidad— que se impulsara la búsqueda de alternativas a la crítica situación. Entre estas alternativas se incluyó el establecimiento del alfabeto de la lengua; que hasta esa fecha era cien por ciento oral. Todo esto propició una serie de estudios y trabajos orientados a la conservación de aquel elemento cultural, sin duda uno de los valores más importantes para la comunidad.

Otra de las áreas en las que se trabajó fue en la reconstrucción de la historia de Palenque. En ese movimiento de reconstrucción participaron masivamente la comunidad en general, la escuela, los abuelos y los niños. Este proceso se dio hacia la segunda mitad de los años ochenta y continuó durante la década siguiente.

Fue en este contexto de afirmación cultural que se vio transformada profundamente la dinámica que caracterizaba a la escuela, se implementaron cambios en el currículo y se realizaron algunas adaptaciones a partir de todo el trabajo de investigación elaborado. Fue así que se incluyó la institucionalización curricular de la lengua palenquera, desde la educación primaria hasta el bachillerato. Igualmente se creó la *Cátedra de historia afroamericana*. Además, se cambiaron los enfoques pedagógicos de algunas áreas como las ciencias naturales, las ciencias sociales, la educación artística —entre otras—. Para realizar estos cambios se partió de la identificación de elementos propios de la comunidad, para que la educación respondiera un poco al contexto y a las realidades locales.

Los cambios introducidos en el modelo educativo correspondieron a la propuesta de etnoeducación: con la que el PCN desarrolló en sus inicios gran parte de su trabajo organizativo. Rubén Hernández Cassiani (2008) —palenquero, historiador y líder del PCN— al respecto comenta:

... ocurre que para el caso nuestro en el Caribe, y más específicamente en Palenque, la primera estrategia que se puso en escena fue la etnoeducación,

a diferencia de lo que ocurrió en el pacífico donde la primera estrategia fue la del territorio. Esta estrategia global y envolvente se integralizó, tuvo distintas manifestaciones, y se desarrolló en distintas escenas de nuestra realidad. En la puesta en marcha de esa estrategia nosotros por mucho tiempo priorizamos todo lo concerniente a lo etnoeducativo espiritual, o lo identitario, para darle un nombre más exacto. Como parte de ello nos preocupamos por la memoria colectiva, las manifestaciones culturales, lengua, música, etc. (Hernández, 2008, p. 95).

El tipo de investigación que se adelantaba era fundamental sobre los procesos de etnoeducación. Al respecto —y como desarrollo del trabajo— se llegó a la formulación del *método de la consulta a la memoria colectiva* (Hernández, 2006). Un tipo de investigación propia que contó con el apoyo de algunos académicos y que se justificaba por la necesidad de investigar *desde y para* la comunidad. Esto con el fin de conseguir interpretaciones que partieran de la lógica comunitaria. Para recoger o construir conocimientos con mayores niveles de fidelidad y para evitar interpretaciones equivocadas e imprecisas que, antes que aportar a la solución de la crisis detectada, podrían generar distorsiones de la historia y de los hechos en sí. El *método de la consulta a la memoria colectiva* sirvió en la formación de investigadores locales, que posteriormente desarrollarían trabajos fundamentales para el rescate de valores culturales, no solo en San Basilio de Palenque, sino también en la región Caribe y en el resto del país.

Por otro lado, a nivel nacional se venían fortaleciendo las organizaciones que adelantaban este tipo de trabajos académicos sobre comunidades afrodescendientes. Es preciso agregar que ese tipo de iniciativas se realizaban anteriormente de manera autónoma. Pues contaban básicamente con la voluntad de las mismas comunidades y de unas pocas personas e instituciones comprometidas con estos grupos. No existía ningún apoyo o incentivo estatal, dado que en ese momento Colombia se regía por la constitución de 1886 y en ese cuerpo normativo las comunidades afrodescendientes no eran consideradas como grupos étnicos. En este periodo sólo las comunidades indígenas contaban con una legislación diferenciada y el Instituto Colombiano

de Antropología e Historia (ICAHN) contemplaba únicamente —como base de sus iniciativas investigativas— los estudios indigenistas.

Todas las investigaciones y los trabajos que se habían construido hasta ese momento sirvieron como soporte cuando se convocó a la Asamblea Nacional Constituyente del año 1990. Por esa época se estaban presentando algunos conflictos territoriales en el Pacífico Colombiano, debido a la consideración como baldíos —en el orden jurídico nacional— de los territorios ancestrales de las comunidades afrodescendientes que estaban allí asentadas. La situación fue diferente en el Caribe, precisamente por las dinámicas socioeconómicas diferenciadas que se presentaron durante la colonia.

En el Caribe colombiano la explotación esclavista giró más en torno a la hacienda, mientras que en el pacífico se priorizó la extracción minera. El establecimiento de la hacienda permitió que los territorios de la Costa Norte estuvieran titulados. Aún más: en algunos casos el territorio al que accedieron los negros —después de un tiempo— fue titulado gracias a las negociaciones y/o arreglos con la Corona Española. Y una vez libertos los esclavizados, algunos dueños de terrenos les cedieron o vendieron tierras y haciendas; las cuales se convirtieron o se consolidaron, posteriormente, en asentamientos de comunidades afrodescendientes. Algunos de estos asentamientos contaban, incluso, con títulos de propiedad. Es decir que el territorio ancestral de pueblos afro en el Caribe no tuvo problemas de titulación, pues se consiguió —en su mayoría— por la vía de las haciendas y/o por la vía de las luchas de los cimarrones.

En la región del Pacífico la dinámica fue distinta. Dadas las características y condiciones de las tierras en donde se asentaron los cimarrones, no fue posible que los españoles accedieran con facilidad a sus territorios, debido a que la topografía era en exceso agreste. Son muy pocas las confrontaciones que se registran en la zona entre los cimarrones y el ejército español. Este suelo —además de ser casi inaccesible— era de poco valor para los europeos, y, al final, los territorios fueron considerados baldíos.

Pero entre los años 70 y 80 del siglo XX se intensificó el interés en dichos territorios por la gran riqueza natural del Pacífico colombiano. Aumentó entonces la presencia de los colonos y del capital nacional e internacional; con miras a la explotación minera, forestal, turística y de la biodiversidad. Se intensificaron las concesiones del Estado colombiano a personas y empresas nacionales y extranjeras, con lo que surgieron conflictos con las comunidades locales que no tenían títulos de propiedad y que se convirtieron en víctimas de saqueo, explotación y desplazamiento.

En ese momento se presentó la coyuntura de la Asamblea Nacional Constituyente, de cara a la formulación de la nueva constitución política del país. La constituyente se percibió por parte de las organizaciones sociales como una oportunidad para visualizar a las comunidades negras como grupo étnico. Sin embargo, existía una fuerte resistencia de las autoridades colombianas para hacer ese reconocimiento. Por eso —desde los pocos sectores académicos comprometidos con estas comunidades y desde las comunidades mismas— se apeló a todas las elaboraciones posibles para demostrar efectivamente que los afrodescendientes eran un grupo étnico: que poseía una historia particular, unos elementos antropológicos diferenciados de otras comunidades y que existían en una alta población. Todo esto permitió que se introdujera un proyecto que terminó concretándose en la nueva constitución política a través del artículo transitorio 55; que dos años más tarde dio origen a la ley 70 de 1993 —o ley de comunidades negras—.

En el mismo año de 1993, apoyados en las dinámicas generadas por la constituyente y la reglamentación del artículo transitorio 55, surgió como expresión organizativa nacional el Proceso de Comunidades Negras (PCN), un espacio organizativo que se volvió categórico para la reafirmación del proceso que se venía adelantando. Este proceso se constituyó a partir de la elaboración colectiva de la propuesta de ley (Ley 70), la cual fue abordada desde dos niveles: uno centrado en las prácticas de vida y, el otro, en la elaboración ideológica y política (Escobar, 1999).

Todos los espacios que se venían construyendo para el análisis de la realidad de las comunidades negras en Palenque, Cartagena y en el Caribe colombiano contribuyeron a ganar reconocimiento como grupo étnico y permitieron identificar la difícil situación por la que atravesaban estas comunidades. Se hizo evidente una gran inequidad desde el punto de vista socioeconómico que incluía el preocupante tema del desplazamiento forzado de sus asentamientos históricos.

De igual forma, se resaltó que las comunidades negras padecían condiciones de marginalidad y exclusión. Se observó que de manera generalizada los planes, programas y proyectos que se ejecutaban —o se proponían— iban en contravía de las características socioculturales de las comunidades negras; negando así su desarrollo autónomo. No existía una conexión entre los enfoques de planificación del Estado y lo que eran y necesitaban estas comunidades. Por tanto, las supuestas iniciativas de desarrollo —más que beneficiar a las comunidades— generaban un detrimento creciente en su calidad de vida. Esta lógica de desarrollo del Estado, además, iba desplazando forzosamente a las comunidades, pues su implementación beneficiaba y enriquecía a otros grupos sociales.

Fue claro entonces que los afrodescendientes vivían en los sitios más apartados, más escarpados y donde había servicios públicos precarios. Los pocos empleos que existían para ellos, en el marco de la economía formal, eran de mucho riesgo y con salarios bajos. Asimismo, dichas comunidades no contaban con vías de acceso y presentaban fuertes deficiencias en la prestación de los servicios de salud y educación. Se concluyó que este conjunto de situaciones adversas llevaban a la generación de más pobreza.

A pesar de estas situaciones, se reconoció que todo el constructo cultural de las comunidades encerraba un gran potencial y contenía los elementos suficientes para impulsar su desarrollo propio. Desde varias organizaciones sociales se compararon críticamente los modelos de desarrollo que implementaba el Estado, la empresa privada y la lógica de desarrollo de las comunidades.

Por ejemplo, en términos agrícolas, se advertían los impactos negativos que generaban los llamados desarrollos agrícolas; contrarios a la agricultura tradicional implementada ancestralmente por los pueblos afro —que se hacía a base de policultivos y sin la utilización de insumos químicos sintéticos, insumos que tanto daño han causado a los ecosistemas y a la población en general—. También se resaltaba el contraste entre relación del hombre afro con la naturaleza, en sus diferentes manifestaciones: la pesca, la minería y todas las construcciones culturales alrededor de la producción socio-económica, con la propuesta de producción de occidente, en la que la relación con la naturaleza se basa en la explotación de los ecosistemas para la acumulación de riqueza; desconociendo sus funciones, limitaciones y complejidades.

Con los aportes conceptuales de algunos autores —como Bonfil Batalla— se fue aclarando y configurando el concepto de *desarrollo* desde una perspectiva propia. Se fue creando una idea. Como todo concepto, este es algo en permanente construcción; no obstante, se han establecido unas líneas que permiten orientar hacia dónde debe dirigirse una propuesta de *desarrollo* para San Basilio de Palenque y las comunidades afro del Caribe colombiano.

Hoy existe claridad sobre que, en todo caso, la propuesta debe estar soportada en un punto de vista cultural y étnico, que incluya aportes de iniciativas y avances teóricos y prácticos conectados con este tipo de construcciones culturales. Hoy las organizaciones sociales afrodescendientes en San Basilio de Palenque, y en el Caribe colombiano, tienen toda una serie de experiencias e ideas que sirven para alcanzar y consolidar una propuesta de desarrollo propio —o *etnodesarrollo*—.

En su explicación sobre los orígenes de la concepción de *etnodesarrollo* en el PCN, Rubén Hernández (2008) plantea que:

El concepto de *etnodesarrollo* está ligado a nuestro origen, o al origen del PCN, está ligado al momento fundacional del PCN; este movimiento

surge al amparo de la ley 70 de 1993, y de entrada se establecen 4 principios, uno de esos principios es el *etnodesarrollo*, que no se planteó inicialmente de esa forma, los cuatros principios fueron: 1°. Afirmación del ser, la identidad; 2° El Espacio para el ser, el territorio; 3° Opción propia de futuro y 4° el principio de solidaridad. Lo de *etnodesarrollo* se enmarca en ese principio rector de nuestro quehacer como PCN, concebido inicialmente como una opción de futuro, entendida como el derecho que tenemos a optar por el modelo de desarrollo que más nos convenga. Con el correr del tiempo, el principio se fue afinando y se categorizó como *etnodesarrollo* propiamente dicho (Hernández, 2008).

Esta propuesta de desarrollo recoge la construcción cultural de las comunidades afrodescendientes, la cual tiene que ver con la medicina tradicional, la religiosidad —en todas sus manifestaciones—, la gastronomía, el arte y la agricultura. Incluye todas las elaboraciones culturales construidas a través de la historia afro, que fueron el soporte del mantenimiento de los palenques desde la ancestralidad. Construcciones culturales que hoy están vigentes y que se convierten en alternativa para el impulso del etnodesarrollo.

Existe, además, un elemento de la cultura de la comunidad de San Basilio que es impulsor y cohesionador comunitario: el *cuagro*. Este es un espacio organizativo de la comunidad que sirve de base para la construcción del etnodesarrollo.

Antes de llegar a la propuesta de etnodesarrollo, en la comunidad de San Basilio de Palenque en los años 90, se hablaba de proyecto global de vida: que era donde se revisaban todos los componentes de la vida social del palenque y su relación con la ancestralidad. El ejercicio consistía en evaluar cómo estaban esos elementos culturales y establecer la diferencia entre pasado y presente. Luego —sobre esa base— se realizaban proyecciones a 10 años en las que se plasmaba cómo se quería ver en el futuro a la comunidad; en todos los aspectos analizados. Por ejemplo: en lo ambiental y lo productivo. Por medio de este ejercicio se descubrían ciertas realidades que podían estar afectando a la comunidad en el presente y asimismo, se trazaban rutas para transformar esas realidades.

En lo que tiene que ver con el pasado se describían algunas situaciones ideales que en el presente eran problemáticas o conflictivas. En ese momento se encontró en Palenque un problema de autoridad. Se estaba perdiendo la autoridad tradicional de los viejos, ya que por esa época empezaron a llegar los primeros profesionales al pueblo. Entonces, el conocimiento ancestral comenzó a ser desplazado por el conocimiento académico y, por eso, el liderazgo de los viejos perdió posicionamiento; fue remplazado por esta nueva generación de profesionales que impulsaban la propuesta cultural predominante en el país, que —como se comentó anteriormente— no se ajustaba a la realidad palenquera.

A partir de allí, quedó claro que la educación tenía que orientar los procesos de transformación, y que esto solo se lograría diseñando un *modelo pedagógico desde la comunidad*. Un *modelo pedagógico* que concibiera la escuela a partir de referentes comunitarios, que contribuyera a la solución de los problemas identificados y que incidiera en la definición política del currículo y el Plan Educativo Institucional.

Todo este proceso era más que un proyecto. Por eso comenzó a utilizarse el término *Plan Global de Vida*. Hoy se trabaja con base en estos planes y se han realizado varias radiografías sobre la situación de la comunidad.

Respecto a los planes globales de vida y el *etnodesarrollo*, Rubén Hernández sostiene que:

Luego de unos 5 años de experiencia en esas iniciativas productivas, consolidado el consejo comunitario e iniciado el proceso de titulación colectiva, en ese lapso de tiempo desde el año 2008 hasta nuestros días, consideramos que lo que se había hecho desde el punto de vista de la cultura espiritual o inmaterial, y lo que estamos haciendo ahora desde el punto de vista de la cultura material, tenía que responder a un ejercicio mucho más ambicioso de cara a unos ejercicios de gobierno, con mayores perspectivas de poder. De cara a sacar adelante —incluso— un nuevo modelo de sociedad. Es así como damos el salto de los proyectos globales de vida —relacionados específicamente con las experiencias

etnoeducativas— a los planes globales de vida; que contemplan un conjunto de iniciativas sociales, económicas, territoriales, ambientales institucionales y de participación.

Los planes globales de vida son el instrumento que marca el derrotero de ese etnodesarrollo, desde ese punto de vista, los planes globales de vida se pueden asumir como planes de etnodesarrollo a largo plazo. Esa es la relación que se establece entre los planes globales de vida y el etnodesarrollo. (Hernández, 2008, p. 110).

Entonces, a partir de la escuela se reflexionó en torno a la calidad de vida de la comunidad palenquera y sobre cómo aportar a la solución de los múltiples problemas que la aquejan. Desde que se orientó la educación, para que respondiera al contexto, se asumió la necesidad de la reflexión permanente *con la comunidad*. Se tenía que revisar el estado de la agricultura, la pequeña ganadería, la comercialización y el procesamiento de frutas.

También había que analizar la situación de las mujeres. Ellas salían a vender sus productos a otras poblaciones, en algunos casos, durante largos periodos de tiempo, por ello sus hijos se quedaban solos en casa; sin la orientación necesaria, dado que sus padres suelen pasar gran parte del tiempo atendiendo sus cultivos o la pequeña ganadería.

Por todo esto, en Palenque se ha establecido una relación entre proceso comunitario, escuela y el tema de etnodesarrollo. En tal sentido, se trabaja en el impulso y consolidación de ASOPRADUCE (Asociación de productores agropecuarios, dulces tradicionales y servicios etnoturísticos de Palenque) cuyo objetivo es:

... el fortalecimiento e incremento a mayor escala de la producción agrícola orgánica, la elaboración y comercialización de dulces tradicionales producidos por las mujeres palenqueras y la prestación de servicios etnoturísticos, en el marco del desarrollo rural territorial con identidad étnica afrocolombiana. (Jóvenes Rurales Emprendedores, s.f., párr. 2).

Este espacio organizativo pretende que las mujeres palenqueras comercialicen sus productos desde la comunidad, permitiéndoles

dedicar más tiempo a sus familias. También se ha identificado que es necesario que los campesinos produzcan los insumos necesarios para la elaboración de dulces. Hasta el momento, ellos no tienen acceso a mercados democráticos y justos: sus productos son acaparados por intermediarios que, aprovechando las condiciones de pobreza, compran la producción en las mismas parcelas a precios muy bajos, e incluso, en muchos casos, pagan avances durante el periodo de cultivo. Esto compromete a los campesinos a venderles la cosecha a los intermediarios, comúnmente a precios por debajo del valor real de los productos.

Etnodesarrollo y comunidades negras. Conceptos y aportes

En este punto, luego de haber realizado un análisis sobre los orígenes de la propuesta de etnodesarrollo en San Basilio de Palenque, podemos abordar algunos de los fundamentos teóricos del mismo. También trataremos perspectivas como la economía ecológica, la complejidad ambiental y la sustentabilidad; las cuales están estrechamente ligadas a la interpretación de la crisis ambiental que, desde la práctica, implementa el Proceso de Comunidades Negras en el Caribe colombiano —específicamente en los diversos planes y proyectos que adelanta la comunidad palenquera—.

Lo que se tratará de realizar, entonces, es una aproximación global a los alcances de la propuesta de etnodesarrollo, complementando dicho concepto con la dimensión ambiental; asunto tan necesario hoy en un contexto de deterioro ambiental generalizado y donde prevalecen propuestas de gestión ambiental ineficaces, emprendidas por parte de diferentes estamentos públicos y privados que tienen influencia directa en los territorios de las comunidades negras.

La noción de etnodesarrollo se empieza a construir —desde el movimiento indigenista— en la primera y segunda declaración de Barbados, en los años 1970 y 1977. Pero es en 1981, en la declaración de San José (Costa Rica), que la propuesta de etnodesarrollo adquiere entidad teórica y política (Valencia, 1989). En ese entonces se planteaba el siguiente concepto:

Entendemos por etnodesarrollo la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para que guíe su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implica una organización equitativa y propia del poder. Esto significa que el grupo étnico es la unidad político administrativa con autoridad sobre su propio territorio y capacidad de decisión en los ámbitos que constituyen su proyecto de desarrollo dentro de un proceso de creciente autonomía y autogestión. (UNESCO, 1981, p. 24).

Por su parte, Bonfil Batalla sostiene que por etnodesarrollo se entiende el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro de acuerdo a un proyecto que se define según sus propios valores y aspiraciones, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura (Batalla, 1995).

Este concepto de etnodesarrollo es el más aceptado por los líderes del PCN que han estado cerca del estudio e implementación de procesos de este tipo, lo que convierte a Bonfil Batalla en uno de sus referentes teóricos más relevantes al respecto. A nuestro entender, este concepto de Bonfil es claro y categórico al considerar los elementos históricos y los potenciales culturales. Pero, además de esto, Batalla —junto con Enrique Valencia— profundizó esta propuesta de desarrollo al establecer las categorías de cultura propia y control cultural.

Por *control cultural* entiende la capacidad social de decisión sobre los recursos culturales. Es decir, sobre aquellos componentes de la cultura que deben ponerse en juego para identificar las necesidades, los problemas y aspiraciones de la propia sociedad e intentar satisfacerlas, resolverlas y cumplirlas (Batalla, 1995). Utilizando el concepto de *control cultural* se pueden identificar cuatro expresiones que hacen parte del conjunto total de una cultura.

Tabla 2
Expresiones de la Cultura.

RECURSOS	DECISIONES	
	Propias	Ajenas
Propios	Cultura autónoma	Cultura enajenada
Ajenos	Cultura apropiada	Cultura impuesta

Nota: Adaptado de “Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización” por G. Bonfil, G, 1995, en Instituto Indigenista Nacional. *Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla* [Tomo 2]. México: INAH - INI. p. 469.

De acuerdo con el autor, los aspectos correspondientes a la cultura autónoma y la cultura apropiada corresponden a lo que él denomina *cultura propia* y se diferencian de la cultura enajenada y de la cultura impuesta, porque estas últimas quedan bajo el control cultural de la sociedad dominante.

Por lo tanto, cualquier proyecto de etnodesarrollo tendría que ampliar y consolidar los ámbitos de la *cultura propia*, que consisten en aumentar la capacidad de decisión del grupo social, así como sus recursos propios y ajenos: apropiados. Entre los recursos ajenos —susceptibles de ser apropiados— se cuentan nuevas tecnologías, habilidades y conocimientos; además de formas de organización para la producción y la administración.

Además, para alcanzar el etnodesarrollo, Bonfil Batalla plantea una serie de premisas políticas. La primera condición —la de mayor envergadura y trascendencia— consiste en el reconocimiento de los diferentes grupos étnicos como unidades políticas que existen en el seno de los estados nacionales. En esta condición, hablar de reconocimiento político supone autogestión. La capacidad que potencia la autogestión está relacionada con la existencia de formas propias de organización social. Y la noción de formas propias de organización tiene el mismo sentido que la noción de cultura propia. Es decir: se refiere a formas de organización social que están bajo el *control cultural* del grupo en cuestión.

Otras condiciones del etnodesarrollo giran alrededor de la innovación y la tradición. Se considera que estas dos categorías no son opuestas. En el sentido en que la tradición ha consistido en un proceso permanente de ajustes. Asimismo, una condición importante para concretar el etnodesarrollo es la formación de cuadros procedentes del mismo grupo étnico. Capaces de adelantar las tareas de *descolonización cultural* y, paralelamente, impulsar la actualización de la *cultura propia*.

Hay otras dos condiciones que tienen que ver con la lengua y el derecho consuetudinario. Para el caso de la lengua es necesario el reconocimiento oficial y la garantía plena de valores legales y, desde lo político, generar espacios para el uso real de las lenguas nativas en condiciones de igualdad con la lengua dominante. Respecto del derecho consuetudinario, se incluye el reconocimiento jurídico de las propias formas de organización internas se refieran estas al gobierno local, al trabajo productivo, a la vida comunal y familiar o a los ámbitos de expresión simbólica.

El etnodesarrollo actualmente se ha venido impulsando a partir de la ratificación en varios países de América Latina —incluyendo Colombia— del Convenio 169 *Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Este es, sin duda, el instrumento jurídico internacional vigente más avanzado en materia de derechos fundamentales de los pueblos indígenas y tribales. Al tiempo que es la norma mínima al respecto en el seno de Naciones Unidas y en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos. En Colombia, sobre la base de este convenio, se han podido fundamentar luchas orientadas a garantizar los derechos étnicos de comunidades negras e indígenas. A partir del derecho a la consulta previa e informada, esto cuando se pretenden realizar proyectos que impactan los territorios ancestrales de dichas comunidades.

En Colombia actualmente el término etnodesarrollo se utiliza cada vez más en diversas propuestas e intervenciones sociales por parte de agentes públicos, privados y de cooperación internacional. Sin embargo, —al igual que ocurre con los diversos enfoques sobre

desarrollo— el concepto se ha ido reformulando de acuerdo con los intereses de quien lo enuncia. Por ejemplo, al respecto se ha producido una sensibilización del Banco Mundial, y de los gobiernos, en relación a la temática indígena, quienes “reconocieron” que la exclusión de estas personas —del mercado— es una pérdida enorme de recursos. Desde su punto de vista, los indígenas podrían convertirse, en muchos países, en verdaderos impulsores del desarrollo, que se concibe como necesario para que realmente los países “subdesarrollados” puedan superar los problemas que se han ido identificando como obstáculos para su propio desarrollo. Entonces se trata, en este caso, de una conceptualización del etnodesarrollo desde la perspectiva del mercado capitalista (Urioste, s.f.).

Por esto, se hace necesario reivindicar los postulados sobre etnodesarrollo antes mencionados. Para hacer frente a los intereses que buscan apropiarlo desde la lógica del mercado. Hay que actualizar y complementar el concepto sin desvirtuar su esencia de autodeterminación, su carácter histórico y la valoración de diversos acumulados culturales. Todos estos acumulados son vigentes hoy: frente a los escasos —o nocivos— resultados que han arrojado los enfoques de desarrollo impulsados por los Estados y los estamentos multilaterales.

En ese sentido, ante la pregunta sobre los avances que han habido en las consideraciones teóricas del etnodesarrollo y sobre su relación con los nuevos postulados en el tema ambiental, Rubén Hernández (2008) considera que:

El concepto de desarrollo —si bien fue planteado en los años 70— no alcanza a recoger algunos de los avances actuales en las ciencias ambientales y en ciertas visiones de desarrollo. Sin embargo, posee un elemento a su favor en la medida en que plantea la categoría del control, que involucra el componente territorial y que por lo tanto, al incluir el territorio como condición clave para que se dé el etnodesarrollo, tiene cabida el componente ambiental, entendiendo y complementado el concepto de etnodesarrollo. Ejemplo de esto es el documento llamado *Palenque: Cultura Sociedad y Desarrollo*. Donde se concluyen, de manera

sintética, las condiciones que se requieren para acceder al desarrollo en esta sociedad, y son:

Lo identitario, titulación colectiva: como primer paso para el ejercicio de control territorial y como primer paso para el uso, manejo y usufructo del territorio, como también la administración del mismo. Esta es la connotación que tiene el término de control territorial. Otra condición es el modelo pedagógico holístico total. Sin embargo, Bonfil Batalla —uno de los máximos referentes teóricos del etnodesarrollo— no planteo esto: este autor no profundizó en el papel de lo educativo en el sentido de cómo desde la educación construyes el tipo de sociedad a la que aspiras. Es decir: un modelo de desarrollo propio. El establecimiento de la autoridad comunitaria es otra categoría fundamental que se plantea desde el PCN, ésta plantea la necesidad de avanzar en el fortalecimiento de los concejos comunitarios. Otra condición fundamental es todo lo concerniente a la producción agroecológica. Así como la puesta en marcha del sistema de derecho propio —la justicia ancestral comunitaria, que se viene impulsando— y, un último elemento, que tiene que ver con la construcción de relaciones interculturales, que es el diálogo intercultural con las comunidades circunvecinas y el hacer causa común con otras colectividades con las cuales se interactúa. Estos son aportes que complementan la visión de etnodesarrollo. (p. 150).

Estos aportes, contruidos desde la práctica del movimiento social, pueden enmarcarse en algunas propuestas teóricas, lo que permitiría racionalizar mejor las experiencias y ampliar el espectro de innovaciones necesarias para impulsar la propuesta de *etnodesarrollo*. En esos enfoques teóricos, y en consonancia con la propuesta de marco teórico de este trabajo, se pueden utilizar —como complemento a la propuesta de etnodesarrollo para San Basilio de Palenque—, la complejidad ambiental: para una mejor interpretación de la diversidad de problemas ambientales; y la economía ecológica: como apoyo a la construcción de las alternativas para la solución de esos problemas y otras situaciones relacionadas con la producción agropecuaria, agroindustrial, de servicios públicos y de alternativas para la generación de ingresos.

Desde la complejidad ambiental se considera que la llamada crisis ambiental no es más que la crisis del pensamiento occidental. Ese que abrió la vía hacia la racionalidad científica e instrumental de

la modernidad, dando como resultado un mundo fragmentado y cosificado por el afán de dominio y control de la naturaleza. Por lo tanto, como plantea Enrique Leff, *aprehender la complejidad ambiental implica la deconstrucción y reconstrucción del pensamiento occidental*.

Se hace necesario, entonces, abrir nuevas reflexiones alrededor de la naturaleza del ser, del saber, del conocer y sobre los nuevos conocimientos derivados de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; del diálogo de saberes y de las subjetividades. Se trata de problematizar los intereses, los sentimientos y los valores referidos a las formas de apropiación de la naturaleza, pero también, la manera como se toman de decisiones. Se espera, desde la complejidad ambiental, que se desencadenen cambios y revoluciones del pensamiento y de la mentalidad, así como transformaciones del conocimiento; desde donde puedan construirse nuevas racionalidades y saberes para orientar la construcción de un futuro sustentable, democrático y justo.

Por otra parte, la economía ecológica aportaría el análisis de la relación entre desarrollo y ambiente. Lo anterior, con métodos, formas, y propuestas concretas; que de una u otra forma complementan la propuesta de etnodesarrollo, la cual estaría, entonces, cercana a las prácticas comunitarias ancestrales; que brindan un tipo de valoración de la naturaleza y de los múltiples aspectos de la vida misma desde una perspectiva diferente a la occidental.

Tanto desde la complejidad ambiental, como desde la economía ecológica, se reconoce que el concepto de sustentabilidad emerge del reconocimiento de las funciones que *cumple la naturaleza como soporte, condición y potencial del proceso de producción*. Es por eso que este trabajo concluye que la propuesta de etnodesarrollo de San Basilio de Palenque es una propuesta de sustentabilidad actualizada, y complementada a partir de las experiencias propias y de la apropiación de estos nuevos conceptos.

Referencias

- Bonfil, G. (1995). Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. Instituto Nacional Indigenista. En *Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla* [Tomo 2] (pp. 468 - 480). México: INAH - INI.
- Escobar, A. (1999). *El Final del Salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: ICAHN - CEREC.
- Fernández, J. M. (2009). Indigenismo. En J. M. Fernández, *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales, Terminología Científico-social*. Madrid-México: Plaza y Janés.
- Hernández, D. (2006). *Enfoques. Perspectivas de la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Caribe Colombiano*. Cartagena: Gobernación de Bolívar.
- Hernández, R., Guerrero, C., & Pérez, J. (2008). *Palenque, historia libertaria, cultura y tradición*. Cartagena de Indias: Casa editorial.
- Jóvenes Rurales Emprendedores. (s.f.). *Unidad productiva Palenque*. Recuperado de <http://unidadesproductivasjrecinaflup.blogspot.com/search/label/Palenque>
- Urioste, B. (s.f.). Comentario a "Including the excluded: ethnodevelopment in Latin America" por Partridge, Uquillas y Johns. Recuperado de <http://www.mapuche.info/mapuint/Partridge010100.html>
- UNESCO (1981). *Declaración de San José sobre etnodesarrollo y etnocidio en América Latina*. San José de Costa Rica: Flacso.
- Valencia, E. *Etnicidad y Etnodesarrollo. La experiencia en México*. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/98/9.pdf>

Los derechos humanos en la escuela. Una mirada al abordaje de la educación en derechos humanos y su ejercicio por niños, niñas y adolescentes

Por EDILBERTO NOGUERA MELÉNDEZ, Funsarep¹⁸

El tema de los derechos humanos (en adelante DD. HH.), y en especial de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA)¹⁹, ha cobrado significativa relevancia en el conjunto de la sociedad, dado que desde diversos sectores sociales, y espacios públicos y privados, se ha avanzado en el reconocimiento de la condición jurídica de los NNA como *sujetos de derechos*. Asimismo, ha aumentado la sensibilidad social frente a las innumerables situaciones de maltrato, explotación, abuso y desprotección de los NNA por parte de sus cuidadores, de las autoridades y de los adultos en general. Dichas situaciones se constituyen, efectivamente, en hechos violatorios de los DD. HH.

Frente a esto, las organizaciones sociales, los organismos internacionales como Unicef y las agencias de cooperación —que apoyan proyectos para el desarrollo infantil y la promoción de los derechos de la infancia— han desarrollado campañas y acciones para promover, *entre los propios NNA*, el conocimiento y el ejercicio de sus derechos. El objetivo ha sido que cuenten con la capacidad de exigir el cumplimiento de sus derechos y que, al respecto, se den avances en las políticas públicas por parte del Estado; a nivel nacional y distrital.

En el caso colombiano, los derechos de los NNA se encuentran consignados desde la misma Constitución de 1991; al respecto, en el Artículo 44, se expresa que:

¹⁸ “La Asociación Santa Rita para la Educación y Promoción “FUNSAREP” fue creada en el año 1987 como Asociación de Promoción y Desarrollo Social sin ánimo de lucro con la opción de contribuir a la promoción popular trabajando la humanización y el desarrollo integral de los sectores populares afrocolombianos en defensa de la vida con dignidad, de la solidaridad, de la aceptación de la diversidad y de la justicia y equidad social.” Recuperado de <http://www.funsarep.org.co/index.php/funsarep> (26/08/2015).

¹⁹ Hacen parte de los NNA toda la población menor de 18 años de edad.

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. (Asamblea Constituyente de Colombia, art 44, párr. 1).

En el Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de 2006, se señala que:

Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. (El Congreso de Colombia, 2006, cap. 1, art. 1).

Y en su Artículo 2º, “Objeto”, menciona que:

El presente código tiene por objeto establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado (El Congreso de Colombia, 2006, cap. 1, art. 2).

Adicionalmente, se cuenta en Colombia con una serie de leyes, sentencias, autos de la Corte Constitucional y disposiciones, que estipulan normas para enfrentar fenómenos como el tráfico de menores, la explotación comercial de NNA, la violencia y discriminación contra las mujeres, y la explotación sexual comercial de NNA. Asimismo, el Código de Infancia y Adolescencia ordena la creación de organismos estatales especializados en la infancia y la adolescencia —en las distintas

ramas y órganos del poder público— y estipula el diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas de infancia y adolescencia en todos los municipios. Por lo que se han creado estrategias nacionales, planes de acción y políticas de atención, promoción, garantía y prevención frente a las situaciones que vulneran los derechos de la infancia y la adolescencia.

Todo esto evidencia —en el plano legislativo y normativo colombiano— la existencia de jurisprudencia, mecanismos y organismos públicos diseñados para garantizar, de parte del Estado, los derechos de la niñez. Pero, a simple vista, aquel es un universo normativo que es paralelo a las condiciones concretas que muchas veces viven los NNA en las familias, las instituciones educativas y las culturas; desde las cuales se privilegian, para la educación y socialización, pautas, estilos y modelos de crianza que van en contravía, precisamente, de las disposiciones legales y de los DD. HH.

Esto hace que sea importante dar una mirada al abordaje de los DD. HH. de los NNA desde cada uno de esos espacios. Con la intención de contribuir en este cometido, abordaremos en este texto la situación de los DD. HH. en la educación y las instituciones educativas, desde la perspectiva de los enfoques, imaginarios, discursos y prácticas que se presentan en su dinámica cotidiana.

Esta mirada al abordaje, promoción, y aplicación de los DD. HH. en la educación y su ejercicio por parte de los niños, niñas y adolescentes, la haremos desde las siguientes entradas:

- Concepto de infancia y visión sobre los derechos.
- Los derechos humanos en el espacio escolar y educativo.
- La organización escolar versus los derechos de los NNA.
- Educar en DD. HH.: un esfuerzo pendiente del sistema educativo.
- La experiencia de educación en DD. HH. en los procesos educativos de Funsarep.

Concepto de infancia y visión sobre los derechos

El concepto de infancia varía considerablemente a lo largo de la historia y en las diversas culturas y sociedades. Podríamos decir que la mayoría de estos cambios han supuesto una mejora en sus condiciones de vida —aunque aún queda bastante por hacer—. Durante mucho tiempo, la niñez no fue valorada socialmente, pues los NNA eran considerados *adultos en miniatura*. No se les reconocían necesidades diferentes a las de los adultos y, muy pronto, tenían las mismas obligaciones que estos. Con el paso de los años —y como fruto de los aportes de diversas disciplinas como la pedagogía, la psicología, la sociología de la infancia, el efecto de la categoría de derechos y la acción de las organizaciones sociales que trabajan con NNA— se ha revalorizado el concepto social de la infancia y la propia dinámica de NNA en muchos lugares del mundo.

La sociedad en su conjunto ha experimentado cambios significativos en los imaginarios de la infancia, hasta el punto de reconocer a los NNA su condición de *sujetos de derechos*. Aunque esto no puede generalizarse para todas las sociedades y culturas porque no todas ellas tienen la misma visión de infancia. Estas diferencias están marcadas por las distintas tradiciones y costumbres de cada sociedad, tales como: las relaciones entre los miembros de la familia, el tipo de atención que reciben los NNA en cuanto a su educación y crianza, el tiempo dedicado a ello, la edad en que se les exige que asuman responsabilidades, las tareas que se les imponen, la posibilidad de acceso a objetos de consumo, etc.

Producto de esto, podemos afirmar que existen visiones e imágenes *ambivalentes* sobre los NNA. Por una parte, se les reconoce como personas, sujetos de derechos y se ha avanzado en su reconocimiento social y, por otra, persisten imágenes que los mantienen en la categoría de menores. Esto último conlleva el desconocimiento de su ser persona y contribuye a que sigan imperando concepciones que determinan relaciones y posturas adultocéntricas y de subordinación, desde las que se desconoce su ser sujetos sociales y democráticos. Esto no favorece la

reducción de los niveles de violaciones y prácticas violentas —de las que son víctimas los NNA— en cada uno de los espacios de socialización y en las instituciones del mismo Estado.

Con el concepto de derecho ha ocurrido algo similar a lo que ha pasado con el concepto de infancia. Aunque hay que decir que actualmente existe mayor receptividad social al discurso de los derechos, se reconocen los derechos de la niñez en las familias e instituciones y se dan mayores procesos de denuncia, vigilancia, restauración y protección. Sin embargo, los derechos generalmente son asumidos en los espacios de socialización como obstáculos, esto a partir de tradiciones y pautas de educación y crianza, desde las cuales se manejan visiones y conceptos de infancia no muy acordes con los marcos de derechos. Más bien, muchas veces se piensa que el “cuento” de los derechos de los niños ha producido más males que beneficios en la tarea de su crianza y educación. En cuanto se considera que los NNA se han vuelto “intocables”. Esto sucede porque en la perspectiva de derechos se cuestionan relaciones, métodos y tratos, que desde otras lógicas culturales, son admitidos.

Argumentan muchos de estos adultos, e instituciones oficiales, que a los NNA no se les debe “hablar tanto” de sus derechos y se percibe como un desafío a la autoridad adulta y familiar que los NNA los exijan y soliciten su cumplimiento. Incluso que utilicen mecanismos de denuncia de los hechos de maltrato y violación de sus derechos. Claramente estos argumentos son contrarios al espíritu de los DD. HH., que proponen proteger la dignidad del ser humano; sea quien sea. En cualquier momento y en cualquier lugar.

Esta *ambivalencia* en las visiones de los niños y las niñas —y sus derechos— se extiende a todos los espacios sociales, lo que provoca en el momento actual tensiones culturales, conceptuales y legislativas. Sobre todo cuando se enfrentan las tradiciones sobre la crianza y los marcos legislativos, algo de lo cual no escapan la educación y las instituciones educativas.

La escuela es un espacio importante en la vida de los niños y las niñas: un espacio propicio para el reconocimiento y el ejercicio de los DD. HH. Pero no hay que olvidar que la escuela navega en las corrientes de las culturas y las tradiciones. Por lo que en su interior se dan también estas dos tendencias de reconocimiento y de negación, de promoción y de control de los derechos de la niñez.

Los derechos humanos en el ámbito escolar

La escuela es el espacio de socialización más importante en la vida de los NNA, después de la familia. En ella pasan mucho tiempo y dentro de sus paredes viven múltiples situaciones y experiencias que influyen, determinadamente, en su formación y proyectos de vida. En ella, los NNA establecen relaciones sociales y viven experiencias de participación, exclusión, aceptación y negación de su ser, que determinan su desarrollo personal y social.

Hablar de los derechos en la escuela es hablar de declaraciones, normas formales y de reglamentos que rigen y regulan los comportamientos, emociones y relaciones entre pares y educadores, siempre desde la perspectiva de los adultos que son el maestro, la directora, las coordinadoras de disciplina y todos cuantos intervienen en la dinámica educativa —que está generalmente orientada por el control—. La promoción y socialización de los DD. HH. y, concretamente, los de los NNA se hace desde la formalidad de aquellas declaraciones y sobre la base de su reiteración, a través de tareas y consultas en las que se exponen los derechos como una lista inamovible, predeterminada, inaccesible e inmodificable. También los derechos son expuestos como decoración, por medio de afiches y carteleros en las paredes de la institución. Casi nunca son tenidos en cuenta en la cotidianidad de las relaciones interpersonales, en los contenidos de la educación y en el gobierno escolar. Porque los derechos se reducen, generalmente, a enunciados que no se interrelacionan con los hechos y vivencias concretas de los niños y las niñas porque son aprendidos de manera memorística, sin ninguna vinculación con la compleja realidad que durante la niñez se vive en las familias, la sociedad y en la misma escuela.

En las instituciones educativas existe una visión prevenida sobre los NNA, que se extiende a sus derechos. De los niños y las niñas se piensa que son groseros, maleducados, maldadosos y —en correspondencia con esto— se considera que deben aplicarse a ellos métodos y prácticas severas para corregirlos, disciplinarlos y hacerlos personas de bien. Algo que en la práctica contradice el espíritu respetuoso de la dignidad de los derechos —porque precisamente ese espíritu cuestiona aquellos métodos educativos—.

Se privilegia hablar de deberes y reglas que los NNA deben cumplir y no de sus derechos y responsabilidades. Según esto, los NNA tienen derecho a escuchar, a aprender, a hablar en voz baja, a portarse bien, a prestar atención cuando la “señorita” está “dando” la clase, a hacer caso, a jugar solo en el recreo, etc. Sin embargo, pueden observarse casos aislados de maestros y escuelas que logran desarrollar nuevos modelos y experiencias pedagógicas que incorporan —por lo menos en los discursos— nuevos imaginarios y referentes lingüísticos sobre la infancia y acerca del reconocimiento de sus DD. HH.

En la escuela, al niño y la niña se les considera como seres “pequeños” y “carentes”, que no pueden valerse por sí mismos, que necesitan de los padres y profesores para hacerse personas. Si un niño hace algo “malo”, eso no se resuelve con el mismo niño, sino que se “manda llamar” a la madre o al acudiente. Luego se le expulsa, se le castiga, se le ridiculiza y se le pone “mala calificación” o “conducta negativa”. Desde esta perspectiva se desconocen las posibilidades de expresión y autonomía infantiles; posibilidades que los mismos NNA desarrollan espontáneamente en sus juegos y espacios de encuentro entre pares.

Aun con todo esto, la escuela ha venido avanzando en la socialización de los derechos con los mismos NNA. Poco a poco ha caminado hacia la creación de espacios participativos, mediante instancias para el ejercicio del gobierno escolar —como son los personeros estudiantiles—, y en la organización y desarrollo de procesos pedagógicos democráticos, acordes con los derechos que se enuncian insistentemente. Pero

todavía falta mucho por hacer y transformar para que la escuela sea un verdadero espacio para el ejercicio de los DD. HH.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en concordancia con el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), lanzó el programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (Eduderechos). El propósito de este programa es contribuir al fortalecimiento del sector educativo en el desarrollo de proyectos pedagógicos de educación para el ejercicio de los DD. HH., con un enfoque de derechos y de competencias. Estos proyectos pedagógicos se dirigen a promover prácticas pedagógicas y culturas escolares que vivencien y respeten cotidianamente los DD. HH. en la escuela, aportando al mejoramiento de la calidad educativa. En consecuencia con lo anterior —y de acuerdo con los programas transversales del MEN— abordar la educación para el ejercicio de los DD. HH. en la escuela implica el reconocimiento de por lo menos tres postulados:

- La formación, el desarrollo y crecimiento de los individuos es la razón de ser de la escuela; por tanto, la intencionalidad de las acciones del programa de Eduderechos está centrada en los NNA.
- Una escuela que pretenda hacer de los DD. HH. una vivencia cotidiana requiere transformarse. Entonces, para el Programa de Eduderechos, la unidad de transformación es la escuela.
- El enfoque de derechos y el enfoque de competencias son referentes imprescindibles y, como tales, deben guiar los propósitos y la acción de la educación para el ejercicio de los DD. HH.

El reto es entonces que la escuela —como institución social—, en consonancia con su mandato y en relación con el ejercicio de los DD. HH., sea realmente un escenario en el que se trascienda de la información y la transmisión de conocimientos hacia la *comprensión para la acción*. El reto es, también, que la resignificación de los contextos tenga un propósito claro de formar para transformar, que el desarrollo de competencias le permita a los NNA formarse como sujetos activos que ejercen sus derechos y que se sientan realizados con su proyecto de vida.

En el programa de Eduderechos los principios se entienden como preceptos que guían las intencionalidades y acciones educativas. Los principios básicos son:

- El ejercicio de los DD. HH. es una vivencia permanente y una práctica cotidiana en la escuela.
- El reconocimiento de la dignidad humana como inherente a todos los seres humanos y el reconocimiento de los seres humanos como sujetos activos de derechos.
- La construcción participativa de las acciones e intencionalidades del programa reconociendo los saberes de los diferentes actores.
- La reflexión pedagógica permanente en los diferentes niveles de intervención del programa.

Evidentemente, el programa es un esfuerzo importante por aterrizar en la escuela el tema de los DD. HH. Sobre todo cuando en las instituciones educativas se presentan y denuncian situaciones de intolerancia, discriminación, homofobia, acoso escolar, sexismo y machismo; que se constituyen en muestras de la poca conciencia —por parte de los escolares y los docentes— sobre el respeto de los DD. HH.; de acuerdo con la dignidad de las personas.

El abordaje de los derechos, desde este tipo de programas, se concibe de forma ambiciosa e integral. Pero esta pretensión gubernamental se estrella con las dinámicas concretas de las instituciones, las regiones, los docentes, los programas educativos y las prácticas educativas donde los DD. HH. suelen ser reducirlos a una materia y a horarios específicos, obviando su carácter transversal e integrador con las dinámicas curriculares y extracurriculares de la escuela. La dimensión de los DD. HH. es asumida como un tema más de las áreas de democracia, ética y sociales, o como una tarea propia del día de los DD. HH., la Semana por la Paz, el día de la mujer, del trabajo y de los derechos del niño; en estas ocasiones a los NNA se les pide investigar sobre las fechas conmemoradas y los derechos específicos implicados en ellas. Sin relacionar esos derechos y conmemoraciones con la vida cotidiana de los NNA. Incluso, muchas veces, el enfoque termina siguiendo la

corriente comercial celebrativa de todas estas fechas, las cuales son cada vez más celebradas en muchas instituciones educativas con el mismo enfoque de otras como el día de la madre, el día de los enamorados y el día del amor y la amistad. Lo preocupante es que en estos casos se obvian los contextos históricos que dieron origen a las conmemoraciones y los significados que pueden tener en el presente para los sujetos sociales que reivindican políticamente el ejercicio de sus derechos.

La organización escolar vs. los derechos

La organización escolar sigue siendo muy rígida, a pesar de los aires de democratización que se aprecian en los discursos y prácticas educativas. En la estructura y dinámica escolar es evidente la permanencia de esta rigidez y el excesivo control de los estudiantes. Lo que devela un *enfoque de deberes más que de derechos*: la forma de sentarse unos detrás de otros; la formación por filas para entrar a los salones —para entrar y salir de la escuela—; la formalidad de las relaciones y el trato diferenciado entre educandos y educadores en los espacios que son asignados para cada uno de ellos; el “uniformismo”, la homogenización con la que se pretende que todos en la escuela sean iguales en la forma de vestir, comportarse, estar y hablar; el sexismo, que determina el trato diferenciado entre niños y las niñas; los controles al libre desarrollo de la personalidad. En cuanto a las libertades y prohibiciones, por ejemplo: las maestras pueden salir del salón cuando quieran y necesiten, los NNA no, ellos deben “pedir permiso”; las maestras pueden hablar sobre lo que quieran con otros maestros y hasta contestar el celular, los estudiantes tienen que permanecer callados y no usar el celular. A la maestra se le puede olvidar un material o texto y no pasa nada, a los NNA se les olvida y tienen mala nota y hasta castigos; cuando ocurre “algo”, los niños siempre tienen la culpa y los profesores no. A los niños se les acusa con sus padres o acudientes y cuando los niños acusan a los profesores con sus padres, directivos o autoridades se les considera irrespetuosos.

En la escuela se sataniza la relación del niño con la naturaleza. Un niño que juega y explora con el barro, la arena, la lluvia es un niño desordenado y con malos hábitos de higiene. No se acepta la interacción comunicativa y de exploración del niño con el medio. Se le tiene miedo a la diversidad y se rige la crianza por principios moralistas, religiosos y fundamentalistas. Todo esto contra las diversas expresiones de la naturaleza humana: sea esta sexual, étnica, generacional, religiosa, social o de procedencia.

En cierta medida se estigmatiza al que es diferente y vive plenamente su diferencia. Se ejerce control sobre las expresiones libres de la personalidad, la diversidad sexual y el estilo de vida.

Otro elemento que vale la pena mencionar —y que opera tanto en la escuela como en la familia— es la existencia de la cultura del miedo, de la intimidación y de los castigos, que es contraria al *enfoque de derechos*. Los adultos someten a los NNA —por medio de amenazas, castigos e intimidaciones— a una serie de situaciones que a ellos les incomodan, entristecen y humillan. Estos son algunos de los enunciados que comúnmente se infunden en la escuela y por los que se producen miedos:

- “Si no traes la tarea, tienes mala nota”.
- “Si te portas mal, se lo decimos a tu acudiente, para que te regañen en la casa”.
- “Si se pierde algo en el salón, los requisamos a todos”.
- “Si no te callas, te quedas sin recreo”.
- “Si pelean otra vez, los expulsamos por tres días”.
- “Si te portas mal, te llevó donde la directora”.
- “Si no traes el libro, no entras a clase”.
- “Si no vienes con el uniforme de educación física, no entras a clase”.
- “Si se pierde algo en el salón, todos pagan”.
- “Si pierden el examen, no hay más oportunidad”.
- “Si sigues portándote mal, vas a perder el año”.

Se trata del uso de miedos y más miedos. Esta estrategia tiene efectos inusitados en la producción de una cultura en la que *todo se hace por miedo*. Bien vistas las cosas, esa estrategia forma personalidades tímidas, sometidas, dependientes, que tendrán dificultades a la hora de poder desarrollar procesos de autonomía, libre determinación, protagonismo individual y social. Todos procesos necesarios para el ejercicio pleno de los derechos. Desde esta práctica educativa, los derechos se convierten en concesiones que otorgan otros —especialmente los adultos—, con lo que se desconoce que los DD. HH. son inherentes a la persona.

Así, la escuela deja de ser un lugar propicio para el conocimiento y ejercicio de los derechos, para convertirse en un lugar que reprime y regula —desde reglamentos y códigos legitimados— los comportamientos y libertades de los niños y las niñas.

Educación en derechos humanos: un esfuerzo pendiente del sistema educativo

Educación en DD. HH. sigue siendo un reto pendiente para el sistema educativo. Más aún en el contexto de persistente violación de los derechos que existe en Colombia. Ese contexto se recrea, justamente, a través de prácticas como la discriminación, el racismo, la homofobia, la violencia contra las mujeres por razones de género, el acoso escolar, la vinculación de niños a la guerra, la desprotección del gobierno y la corrupción.

Por todo esto, la tarea de educación en DD. HH. no es solo informativa: va más allá de las tareas y de la difusión formal de las declaraciones de derechos. Ella exige la implementación de propuestas educativas con enfoque de derechos y, en especial, con enfoque en los derechos de la infancia. Estas propuestas educativas deben ser transversales a toda práctica pedagógica. Así como partir de la contextualización de esa práctica. Para que esté acorde con el mundo en el que vivimos y, sobre todo, para que tenga un compromiso con la construcción de la Paz y la convivencia armoniosa; que es, en síntesis, el respeto pleno de los DD. HH.

La escuela no puede olvidar que su horizonte es la formación de personas críticas, que puedan expresarse libremente y comprometer su palabra para lograr una sociedad más justa y respetuosa de los DD. HH. Para ello se requiere la protección integral de los derechos de la niñez. En esta tarea es central la intervención del educador y de la educadora como gestores de la vivencia plena de los DD. HH. de los NNA. En tal sentido, para profundizar en las implicaciones de la implementación de la educación en DD. HH., compartimos apartes de la reflexión que, sobre el tema, ha producido Wendinorto Rivas Platero (S.f) —docente e investigador de la Universidad Francisco Gavidia en el Salvador— y que recoge en su artículo *Educación en derechos humanos: un esfuerzo pendiente del sistema educativo*. Compartimos estas reflexiones por considerarlas oportunas y pertinentes en el contexto del proceso de diálogos entre las FARC-EP y el Gobierno colombiano, para la resolución del conflicto armado que vivimos y por la experiencia concreta vivida en el país centroamericano en este campo.

El educador y la educadora en derechos humanos: Un ser contextualizado

Cuando decimos que el educador o la educadora en DD. HH. es un ser contextualizado, hacemos referencia a su capacidad de elaborar utopías y, asimismo, de ubicarse en la realidad de la vida cotidiana.

El educador o la educadora en derechos humanos tiene una intención deliberada en el aprendizaje de los derechos humanos

El educador y la educadora en DD. HH. tienen una apuesta intencional con el conocimiento, la toma de conciencia y la modificación de comportamientos en la dirección de los DD. HH. En este sentido, abandonan la “máscara de la neutralidad”, la percepción parcializada y —sin reparos— se proponen abiertamente influir en la formación de sujetos defensores, respetuosos y promotores de los DD. HH.

El educador y la educadora en derechos humanos transfieren y crean condiciones para la producción de saberes y conocimientos en DD. HH

El educador y la educadora asumen —en su calidad de guía— la tarea de transferir y producir conocimientos referidos a los DD. HH.

Ambas tareas tienen que fundamentarse en una serie de principios epistemológicos congruentes con dicho conocimiento. El conocimiento, el saber de los DD. HH, necesita de la intuición, de la imaginación, de lo subjetivo, de lo cotidiano. Es un conocimiento que debe ampliarse con la experiencia individual y colectiva de los hombres y de las mujeres. Las abstracciones que se ponen en juego con los DD. HH. son marcos referenciales con carácter normativo —que obligan y comprometen—, pero que, ciertamente, adquieren su real dimensión política en la práctica particular de individuos y grupos concretos. El educador debe trabajar en la toma de conciencia sobre los DD. HH.: aquella que se facilita al desarrollar en el educando la capacidad crítica y reflexiva sobre las situaciones en las que se han violado sus derechos y los de los demás.

El educador y la educadora en DD. HH.: creadores de condiciones para la práctica de los DD. HH.

La tarea del educador y la educadora en y para los DD. HH. no se agota en la transferencia y producción de conocimientos. Ni tampoco en la toma de conciencia sobre los mismos. En relación con los DD. HH. es esencial aprender a actuar y a comportarse de acuerdo con la defensa, promoción y vigencia de los derechos propios y los de los demás. Estos comportamientos no surgen de manera espontánea, sino que hay necesidad de practicarlos. Por consiguiente, el educador y la educadora tienen que crear las condiciones para que se produzca dicha práctica; de forma deliberada.

Aprendizaje en derechos humanos: su metodología de enseñanza

Desde el enfoque educativo, la enseñanza de los DDHH supone tres áreas:

- a) Área de información y conceptualización.
- b) Área actitudinal y de valores.
- c) Área de comportamiento y acciones.

El *área de información y conceptualización* tiene que ver con el proceso de adquisición de conceptos que los educandos comunican a través de sus ideas, sentimientos y acciones. En este aspecto, es importante que los alumnos y las alumnas conozcan, comprendan y sean capaces de formular juicios evaluativos en relación con los temas históricos de los DD. HH., sus teorías y generalizaciones. Para que se realicen los fines didácticos y se incorporen los principios que orientan la concepción general de la metodología de la enseñanza en y para los DD. HH., Abraham Magendzo sugiere, en este sentido, modelos metodológicos ligados con la Investigación Participativa y los Métodos de Exploración Conceptual. En estos métodos las experiencias vivenciales de los alumnos y las alumnas, su contexto familiar y comunicativo —es decir, su propia realidad— constituyen contenidos sobre los cuales se estructura un lenguaje conceptual en DD. HH.

La información externa o las conceptualizaciones abstractas, sistematizadas, por ejemplo, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, son valiosas: ya que revelan la conciencia colectiva de la humanidad. Pero no son sino marcos referenciales para estructurar la realización de los derechos, porque se han construido en torno a conceptos como libertad, ser humano, libertades civiles y políticas, y derechos económicos y sociales. Cada uno de estos conceptos reúne un gran número de hechos específicos, subconceptos, procesos e interrelaciones que forman parte del lenguaje conceptual que el alumno o la alumna debe ir desarrollando paulatinamente.

En relación con la metodología de enseñanza, Magendzo propone que, en una perspectiva integradora, holística y articuladora de la enseñanza de los DD. HH., la adquisición del lenguaje conceptual no puede quedar separada de las otras áreas de aprendizaje. En ese sentido, la metodología propuesta se genera en la práctica cotidiana y en las luchas diarias que las personas emprenden para hacer valer los DD. HH.

El *área de actitudes y valores* es la de mayor prioridad en los aprendizajes para la vivencia de los DD. HH. El área actitudinal-valórica implica una metodología relacionada con el crecimiento personal, la educación

humanista, los sistemas no directivos: el alumno opina, elige, participa, reflexiona, analiza y evalúa; desarrolla, por ende, acciones de vida que implican un compromiso con los DD. HH.

El *área de comportamientos y acciones* es aquella en la cual se ponen en juego el lenguaje conceptual y los valores adquiridos. Se vivencian los derechos en la vida escolar, se manifiestan y critican las violaciones a los DD. HH. y se prepara a las personas para la vigencia real de los máximos valores humanos.

¿Cómo incorporar los derechos humanos en el sistema educativo?

La incorporación de los DD. HH. en el sistema educativo y en el marco del proceso de paz, de reconciliación y armonía social implica, entre otras cosas, un proceso sistemático de educación de la población. En consecuencia, los DD. HH. constituyen una temática que exige una reorganización del currículo, de la práctica pedagógica, y de un esfuerzo que, en lo fundamental, debe intentar:

- Impartir conocimiento respecto a los DD. HH. reconocidos internacionalmente y de las condiciones que afectan su observancia.
- Formar actitudes conducentes a la tolerancia y a una disposición activa a rechazar categóricamente las violaciones de los derechos fundamentales.
- Capacitar en la utilización de los recursos jurídicos que existen para defender la dignidad humana.

Entre las medidas que pueden tenerse en cuenta para incorporar los DD. HH. en el sistema educativo se requiere, a través del MEN, que se implementen las acciones siguientes:

Formación y capacitación de profesores y autoridades docentes para incorporar los DD. HH. en la escuela

Esta formación puede darse a través de cursos teóricos, talleres de perfeccionamiento, jornadas pedagógicas (de tiempos cortos y largos). En

donde los docentes y las autoridades educativas tengan la oportunidad de conocer los basamentos teóricos de los DD. HH., su relación con la educación y el desarrollo de prácticas pedagógicas que permitan introducir en la escuela los DD. HH.

Revisión del currículum en la perspectiva de los DD. HH.

Esta tarea de revisión debe realizarse en los diferentes niveles del sistema educativo, que debe incluir:

- Ubicar entre los contenidos programáticos aquellos que se relacionan directa o indirectamente con la temática de los DD. HH.
- Elaborar unidades didácticas en las que, de manera “integrada”, se aborden en forma gradual y secuencial algunos de los temas de DD. HH.
- Planificar actividades relativas a los DD. HH. y que se ligan directa o indirectamente al currículum.

Elaboración de recursos metodológicos y didácticos

Para promover la enseñanza de los DD. HH. es fundamental escribir textos escolares, guías de trabajo, cuadernos, materiales gráficos, videos —más que ideas rígidas e inflexibles—. Entre los recursos metodológicos se debe dar preferencia a aquellos que motivan la creatividad, el diálogo, la problematización, la participación, el trabajo grupal y la organización. Un programa de DD. HH. en la escuela formal requerirá de recursos estatales y comunitarios que permitan implementar las medidas antes señaladas.

Por sobre todo, la elaboración de los recursos metodológicos y curriculares exige un presupuesto especial. Asimismo, hay necesidades de recursos para la puesta en marcha de los procesos de sensibilización, formación y perfeccionamiento de profesores. Sin embargo, se pueden ampliar los esfuerzos con la participación de las universidades. De igual manera, es conveniente que las ONG pongan parte de su personal en el desarrollo de los programas y materiales educativos, para que pueda

pensarse que la tarea de la educación en DD. HH. en la escuela no debe quedar reducida únicamente a los educadores: es importante que en su proceso participen actores sociales diversos.

Por otra parte, las dificultades que implica poner en marcha este tipo de educación están relacionadas con la rigidez del currículo frente a aceptar temáticas innovadoras. Por eso deben vencerse los miedos y los temores que la temática puede generar, y ver de manera creativa las confrontaciones que este proceso produce.

Los derechos humanos en los procesos educativos de Funsarep

La Asociación Santa Rita para la Educación y Promoción (Funsarep) hunde sus raíces en una experiencia de trabajo de educación y organización popular de más de treinta años, con permanencia ininterrumpida en el sector urbano popular de Cartagena de Indias. El propósito general de Funsarep es contribuir al desarrollo humano y social de las comunidades —prioritariamente de identidad étnica afrocolombiana— que habitan las tres localidades de Cartagena de Indias, incorporando, para ello, la perspectiva de género, construyendo ciudadanía plena y empoderamiento de los sujetos sociales participantes —especialmente mujeres, jóvenes, NNA y organizaciones sociales— e implementando procesos comunicativos y organizativos para la incidencia, la articulación social y la ciudadanía.

Funsarep tiene un acumulado de intervención en el ámbito escolar y educativo de las comunidades y la ciudad. De igual forma, su propia experiencia de trabajo en educación básica primaria, a través de la escuela comunitaria en un barrio popular entre los años 1987-1997, y la implementación durante muchos años de procesos formativos no formales con niños y jóvenes —en grupos comunitarios—, junto a otros procesos de educación y formación ciudadana con mujeres, líderes y organizaciones, definen en gran medida su carácter educativo.

En la historia de Funsarep ha estado presente el trabajo por los DD. HH. desde sus referentes conceptuales, sus líneas de intervención;

metodologías y dinámicas cotidianas; hasta el punto que en el centro de la propuesta de Desarrollo, Ciudadanía y Paz de Funsarep hay una opción por la promoción y defensa de los DD. HH. de la población afrocolombiana: del derecho a la ciudad y al desarrollo. Concretamente, estos se expresan en los derechos de las mujeres a una vida libre de violencia y al respeto de sus derechos laborales, los derechos sociales, económicos, culturales y ambientales (DESCA), los derechos de los y las jóvenes y los derechos de NNA.

- Funsarep hace una apuesta educativa que genera e impulsa la construcción de ciudadanía activa, participativa, creativa, para que las comunidades sean capaces de ejercer sus derechos. Es una apuesta educativa por la vivencia de los DD. HH., el fortalecimiento de las identidades y el ejercicio pleno de la ciudadanía. Por lo tanto, siempre es necesario en cualquier labor que se adelanta establecer el diálogo de saberes, reconociendo y valorando los conocimientos previos que tienen las personas, sus experiencias, carencias, capacidades y potencialidades.
- La reflexión y el análisis de las problemáticas sociales, no solo para develar las injusticias, sino para colectivamente abrir un mundo de posibilidades para la transformación social.
- Brindar información y formación ciudadana que apunte al desarrollo de habilidades sociales para la formación ética, el crecimiento personal, la construcción de propuestas creativas, equitativas, incluyentes y pacifistas.
- Una formación ciudadana pensada no solo desde los derechos civiles y políticos; se deben incluir los económicos, sociales y culturales, colectivos y ambientales —que trascienden los derechos individuales—.
- Tener en cuenta la realidad, la cotidianidad y los problemas sociales: los problemas que aquejan a la sociedad nacional y global.
- Empoderar al ciudadano y a la ciudadana en la capacidad de conocimiento legal y con conocimientos básicos sobre las instituciones que están llamadas a proteger sus derechos.
- Despertar el espíritu de participación comunitario, social y ciudadano. Para desarrollar una actitud proactiva y crítica. Se requiere

de una formación para vivir la ciudadanía política, social y activa, para que esta sea puesta al servicio del fortalecimiento de la democracia.

La opción política por la profundización en la construcción de ciudadanías y de tejido social, trasciende la mera formación cívica; que en viejos tiempos aprendimos en la escuela. Apostamos desde Funsarep por una nueva ciudadanía que supera los formulismos de la llamada “mayoría de edad”, para involucrar de manera inclusiva e integral a todas las personas indistintamente de su origen, procedencia, género, etnia, orientación sexual, capacidad física o mental, religión, edad, etc. En ese sentido, con nuestra estrategia —especialmente la formativa— queremos contribuir a la construcción de una ciudadanía con dimensión ética. A la interrelación entre ciudadanía y participación política; a la profundización de la democracia civil, política, social y económica; y a la consolidación de “lo Público-No Estatal”. Esta convicción institucional por la vigencia y puesta en práctica de los DD. HH. y, en concreto, por el reconocimiento de los derechos de la infancia en la ciudad, tiene los siguientes pilares:

- La concepción de los DD. HH. como ligados a las necesidades y potencialidades humanas.
- La concepción de NNA como personas, sujetos de derechos y con capacidades para participar, dialogar, organizarse y ser protagonistas del desarrollo humano y social.
- El reconocimiento de la ciudadanía infantil desde la exigibilidad de sus derechos en los diversos ámbitos sociales donde interactúan, su reconocimiento e inclusión como ciudadanos y ciudadanas plenos, la afirmación, valoración y manifestación de la cultura infantil afrocolombiana y la proyección social a través de la participación en procesos ciudadanos de debate sobre asuntos públicos y que están relacionados con las vidas de los NNA.
- La contribución a que los NNA, desde los procesos de formación humana, lúdica y artística, establezcan relaciones respetuosas de la diversidad, a través de valores y actitudes ciudadanas que aporten a la convivencia pacífica y movilicen a favor de la paz.

- La elaboración individual y colectiva de proyectos de vida juveniles —con autonomía— y su posicionamiento social y ciudadano.
- El establecimiento y puesta en práctica de un modelo relacional con enfoque de derechos que:
 - Supere las relaciones dominador-dominado.
 - Se base en el diálogo y la comunicación.
 - Maneje la concertación y la negociación de los conflictos.
 - Promueva la autonomía personal y la colaboración.
 - Se abra al entorno sociocultural.
 - Respete los DD. HH., la diversidad y la diferencia.

El enfoque de los DD. HH. ha permeado la intervención de Funsarep en las distintas etapas de su trabajo; concretamente con los NNA hemos apostado por los siguientes campos:

- Diseño de programas educativos y formativos en DD. HH., valores y Paz.
- “Dar la VIDA es algo más que concebir”: tiene como finalidad sensibilizar a las madres-padres para construir con sus hijos e hijas relaciones de respeto mutuo dentro de una cultura de los DD. HH.
- “Una Escuela que apuesta por la VIDA”: con el fin de sensibilizar a los y las personeros/as para que construyan una cultura de DD. HH. en los procesos pedagógicos.
- “Construyendo Espacios de VIDA”: sensibilizar y comprometer a los participantes para que en los procesos que desarrollan con niños construyan una cultura de los DD. HH., para que sean verdaderos espacios de vida.
- “Personitas”: fortalecer en NNA la identidad, el sentido de pertenencia, el reconocimiento del otro y sentar las bases de una nueva ciudadanía.
- “Algo más que cumplir 18 años”: facilitar y orientar a los jóvenes en la apropiación de conocimientos e instrumentos básicos para la construcción de la democracia y la cultura de los DD. HH. en el ejercicio de la ciudadanía.
- Plan “Construyendo Ciudadanía”: facilitar y orientar a los adultos en la apropiación de conocimientos e instrumentos necesarios para

el ejercicio de una nueva ciudadanía participativa, que permita la construcción de una cultura de los DD. HH.

- Plan “NNA constructores de Paz en una sociedad violenta y excluyente”: con la finalidad de promover una reflexión sobre el concepto de paz y sensibilizar sobre la necesidad de construirla día a día.
- Plan “Derecho y Vida”: que es una cartilla de talleres formativos en derechos para NNA, con herramientas para el abordaje de los derechos de los NNA desde las realidades concretas que viven.
- Plan “Los valores Humanos”.
- Plan de formación no-sexista “En busca de la Igualdad”.
- “Plegables informativos sobre los DD. HH. y sus mecanismos de defensa”.
- Plan lúdico-recreativo “Jugar es un derecho”
- Plan “Tejiendo la vida”: para la construcción de valores éticos y sociales respetuosos de los DD. HH. y la diversidad.
- Planes: “Descubriendo la diversidad de la vida” y “Nos Comunicamos”.

En los últimos cinco años, Funsarep ha participado y liderado procesos tendientes al ejercicio del derecho a la educación y el respeto de los DD. HH. de los niños y las niñas. Por ejemplo:

- Campaña La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: una Necesidad y un Derecho en la Educación Colombiana, que buscaba la generación de un ambiente favorable para la implementación generalizada de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas de la ciudad de Cartagena.
- Campaña *Globalización, Niñez y Diversidad Cultural* (2008-2010). Países participantes: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Perú. Uno de sus objetivos fue propiciar el debate sobre la educación intercultural —en correspondencia con la realidad multicultural—, para encontrar alternativas frente a las exclusiones y a la homogenización globalizadora.
- Campaña *Hagamos un Pacto por el buen trato a los NNA* (2005-2007).

- Campaña contra la educación sexista: *En Busca de la Igualdad* (2008-2010).
- Campaña *La violencia contra las mujeres y las niñas no te hace Campeón*.
- Acción para la exigibilidad del derecho a la educación para niños, niñas y adolescentes en Cartagena de Indias (2011-2013).
- Campaña ciudadana infantil: *Mi escuela es chévere ¡cuidémosla!*

En Funsarep se conciben los DD. HH. desde la misma vida: como condiciones fundamentales para el desarrollo en plenitud de la vida. Son las necesidades y los satisfactores que permiten el despliegue de la esencia humana y construyen una vida digna. Los DD. HH. son entonces no solo carencias, sino también las potencialidades: fuerzas que se construyen en la historia y potencian la vida. Son indivisibles, como el ser humano es indivisible en lo político y en lo económico... no se pueden separar. La carencia en una de estas dimensiones afecta a las otras y la satisfacción de una potencia a las otras. Es un asunto de interdependencia.

En el contexto de debate público sobre la educación en el país y, especialmente, en el contexto inicial del proceso de diálogo entre los actores armados, para la consecución de la paz, insistimos en la necesidad de que la escuela —y toda la educación pública y privada— aborde de manera integral el tema y la realidad de los DD. HH. y del proceso de paz. De esta manera se espera que se posibilite que la escuela no pase por alto el momento histórico que vivimos y participe activamente aportando su grano de arena para que la vigencia de los DD. HH. sea plena y perdurable; como la paz, que esperamos se logre para que se instale una verdadera cultura de respeto a los DD. HH., como premisa fundamental para la convivencia.

Referencias

- Arnaiz, C. (1998). *Pinceladas, una experiencia educativa*. Cartagena de Indias: Funsarep.
- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. Constitución Política de Colombia 1991 (1991). Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- El Congreso de Colombia. Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial 46446 de noviembre 08 de 2006 (2006) (legislado). Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>
- Funsarep. (1991). *Proyecto Sociocultural y Educativo de Funsarep. Plan Trienal de Funsarep 1999 -2001*. Documento sin publicar, disponible en el archivo de Funsarep.
- MEN. (2009). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos - PLANEDH*. Bogotá: MEN.
- Rivas, W. (s.f.). *Educación en derechos humanos: un esfuerzo pendiente del sistema educativo*. Recuperado de <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/Julio02/educar.html>

Del otro lado de la muralla: Experiencias de educación en derechos humanos en Cartagena de Indias y San Basilio de Palenque es una contribución con la que se busca aportar a la comprensión de cómo la educación en derechos humanos adquiere significado en-contexto.

Este libro es el resultado de una investigación colaborativa que se realizó a través de una serie de encuentros entre educadores, trabajadores sociales y artistas que han venido desarrollando procesos educativos orientados a transformar algunas de las situaciones de desigualdad, exclusión y racismo estructural que afectan profundamente a las sociedades cartagenera y palenquera.

