

**INSUMISIÓN EPISTÉMICA Y PENSAMIENTO EDUCATIVO
AFROCOLOMBIANO SIGLO XX
Por ahí saca la cuenta...**

JORGE ENRIQUE GARCÍA RINCÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

UNIVERSIDAD DE NARIÑO-RUDECOLOMBIA

SAN JUAN DE PASTO

2015

**INSUMISIÓN EPISTÉMICA Y PENSAMIENTO EDUCATIVO
AFROCOLOMBIANO SIGLO XX
Por ahí saca la cuenta...**

JORGE ENRIQUE GARCÍA RINCÓN

TESIS DOCTORAL

DIRECTOR

Dr.

ADOLFO ALBAN ACHINTE

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

UNIVERSIDAD DE NARIÑO-RUDECOLOMBIA

SAN JUAN DE PASTO

2015

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado son Responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

CALIFICACION: 5.0

RAMÓN GROSGOUEL

SANTIAGO ARBOLEDA QUIÑONEZ

NORMAN ESTUPIÑAN QUIÑONES

San Juan de Pasto, 18 de Noviembre de 2015

POR AHÍ SACA LA CUENTA...¹

¹ Esta frase corresponde a la Décima “La Aritmética” del poeta, agricultor y pescador tumaqueño Benildo Castillo, nacido en 1917 y fallecido en 1994; se encuentra en el libro *Decimas del Pacífico*, Oscar Mora (Compilador), Tumaco 1988. Como lo expresé en mi artículo: *Diáspora africana en Colombia: Etnoeducación, racionalidades y culturas*, En Revista Piedra de Panduro, Universidad del Valle sede Buga (2011), el autodenominado “autor de las tres letras” consigna en su décima la “Aritmética” el siguiente apartado: *Cual es la capacidad/de la regla positiva/si sos cantor estudiado/definíme esta partida/ocho mil quinientas libras/cuantos quilos podrá ser/si es tan grande tu saber/tu valor y fantasía/me habéis de contar hoy día/seis, siete, ocho, nueve y diez/*. En esta parte, Castillo parece sugerir una crítica filosófico-matemática al positivismo, en cuanto reglas del conocimiento normalmente aceptadas. Don Benildo señala otros caminos posibles para llegar al conocimiento y rechaza la idea de una *regla positiva* como procedimiento único para alcanzar los saberes. Duda de la capacidad de la *regla positiva* para explicar todos los fenómenos y desafía a quienes la ostentan a una *porfía* sobre el conocimiento. Por eso, al final de esta décima escribe: *No son pesos son centavos/los que me habéis de sumar/a dividirlos en medios/y convertirlos en real/y después multiplicar/la cuenta a tu parecer/la operación la has de hacer/en números de cincuenta/por ahí saca la cuenta/ supuesto que sabes leer/*. La expresión *Por ahí saca la cuenta* (de uso común en el Pacífico) se asume aquí como acción de concluir en la operación mental que lleva al conocimiento. Los variados modos de *sacar la cuenta*, esto es, de saber, de concluir, de conocer o de pensar implican la diversidad epistémica.

RESUMEN

Este estudio rastrea y afirma la existencia del pensamiento educativo afrocolombiano, no como un fenómeno reciente, sino como proceso de continuidad de la insumisión histórica que como escenario para la restitución de su condición humana, los miembros de la Diáspora africana en América y Colombia se vieron precisados a mantener en forma constante. Todo el siglo XX está marcado por un *corpus* argumentativo prolijo en denuncias, demandas, ideas, propuestas y proyectos en donde las comunidades afrocolombianas luchan por una educación que rompa los estrechos límites impuestos por el ordenamiento oficial sujeto a los intereses de las elites religiosas, políticas y económicas del país.

Los pensadores afrocolombianos, cuyos planteamientos educativos se analizaran en esta investigación, lo mismo que las experiencias educativas del movimiento social afro de los ochenta y los noventa, salieron a la luz pública a proponer cambios en los poderes de la escuela colombiana en favor de la subjetividad colectiva de los pueblos negros. Para ello fue necesario cuestionar el sistema oficial de educación, es decir, la Voluntad de Verdad que, en términos foucaultianos, se trata de un saber institucional propiciador de jerarquías y clasificación de los discursos según su nivel de acercamiento con el poder. La formación positivista de algunos de los autores no fue óbice para desarrollar una crítica fuerte a un proyecto educativo nacional que otorga privilegios para unos sobre la base de la exclusión de otros. Justamente, el deslinde de la matriz académica occidental que estos autores hicieron para lograr un pronunciamiento político coherente, los llevó a lo que hemos denominado aquí *insumisión epistémica*.

Palabras clave: Insumisión epistémica, Pensamiento educativo afrocolombiano, Epistemología otra, Diáspora africana, Diferencia afrolatina, Sujeción epistémica, Identidad política crítica.

ABSTRACT

This study traces and reassures the existence of the Afro-Colombian educational thinking, not as a recent existing phenomenon, but as an ongoing process of the historical rebelliousness that, as a scenario for the restoration of their human condition, the members of the African diaspora in America and Colombia were forced to keep in a continuous way. The entire 20th Century was marked by an argumentative *corpus* full of complaints, requests, ideas, proposals and projects in which the Afro-Colombian communities fight for a kind of education that breaks the narrow borders imposed by official legislation, subject to religious, political and economic interests of the elites.

Afro-Colombian thinkers whose educational approaches are analyzed in this study, as well as the educational experiences of the Afro social movement of the eighties and nineties, started to propose changes in the Colombian educational system benefiting the collective subjectivity of the Afro-Colombian communities. To do so, it was necessary to question the public educational system, that is, the need for truth that, in Foucault's words, has to do with institutional knowledge that enables the creation of hierarchies and a rating of the types of discourse according to their levels of closeness to power. The positivist training of some of the authors was not an obstacle to come up with a strong criticism to a national educational project that grants privileges to just a few and excluding others. It is exactly the definition of the western academic matrix that these authors advocate to achieve a coherent political pronouncement that led them to what we have called as *Epistemic Unruliness*.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN-----	1
CAPITULO I	
EL CONTEXTO HISTORICO Y CONCEPTUAL	
Tras las huellas de la insumisión-----	29
Palenques y Cabildos: primeros escenarios de la Insumisión y la Educación Afro.-----	35
El Negro y la Academia colombiana: un paneo sobre estudios afro.-----	42
La Educación Afro en el foco de los investigadores.-----	48
La Modernidad cuestionada: Discurso antirracista y decolonial. -----	54
Educación y liberación.-----	67
La educación colombiana: La innegable invisibilidad epistémica del negro-----	72
Intelectualidad y Movimiento Pedagógico: la exclusión de los procesos educativos afrocolombianos-----	90
CAPITULO II	
LOS PRECURSORES DEL DISCURSO EDUCATIVO AFROCOLOMBIANO	
SIGLO XX-----	98
Educación como práctica de la dignidad: El pensamiento educativo anti-confesional de Diego Luis Córdoba-----	99
La pedagogía y la didáctica en Rogerio Velásquez: una crítica certera-.-----	120
Miguel Antonio Caicedo Mena: Educación para “su gente de uno” -----	135
De la Escuela del diablo a la Escuela del Pueblo: Manuel Zapata Olivella, maestro de la irreverencia y la insumisión...-----	147
Congreso de la Cultura negra de las Américas...-----	175

Conclusiones del capítulo.....	178
--------------------------------	-----

CAPITULO III

LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEL MOVIMIENTO SOCIAL

AFROCOLOMBIANO. ----- 181

Experiencia educativa “Casita de Niños”	184
---	-----

Una “pucha” por la Educación:

La experiencia del “Colegio Comunitario Luis Carlos Valencia” de Villapaz.....	193
--	-----

Kuagros, Cosmovisión y Libertad: El Pensamiento educativo palenquero.....	204
---	-----

Investigación y Acción en la experiencia educativa La Playa- Francisco Pizarro.....	212
---	-----

“A tu casa llegaran y de ella te sacaran”:

Las experiencias educativas propias en Buenaventura.....	221
--	-----

Conclusiones del Capítulo.....	235
--------------------------------	-----

CAPITULO IV

LA AMPLIACIÓN DEL CAMPO EPISTÉMICO:

OTROS PENSADORES Y EVENTOS DEL MOVIMIENTO SOCIAL----- 239

La continuidad del discurso educativo radical:

Textos de Jesús Lacides Mosquera Andrade.....	241
---	-----

Amir Smith Córdoba: La descolonización del negro por la vía de la cultura.....	255
--	-----

La integración a la nación o la ciudadanía afrocolombiana:

Las nociones educativas de Juan de Dios Mosquera.....	271
---	-----

Eventos educativos del Movimiento Social Afrocolombiano siglo XX--.....	288
---	-----

La participación del negro: Seminario internacional Bogotá 1986--.....	289
--	-----

Quinto Encuentro de Pastoral Afroamericana Quibdó 1991.	294
--	-----

Primer Congreso Pedagógico Afrocolombiano, Tumaco 1992.--	302
---	-----

Los eventos del Ministerio de Educación.....	307
La Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Negras---.....	311
Conclusiones del Capítulo.....	318
CONCLUSIONES FINALES -----	322
PERSONAS ENTREVISTADAS-----	351
REFERENCIAS-----	352

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo desarrolla un estudio hermenéutico del discurso educativo afrocolombiano. Se pretende, por una parte, dar cuenta de las construcciones epistémicas de un grupo de intelectuales negros, quienes en distintos momentos del siglo XX, reaccionaron críticamente frente al proyecto de educación oficial, reivindicando los intereses políticos y particularidades culturales de la población negra de Colombia y por otro lado, recuperar el pensamiento que subyace a las experiencias educativas agenciadas por maestros y líderes de las organizaciones de base en el movimiento social Afrocolombiano durante las décadas de los ochenta y noventa del mismo siglo.

Este estudio, por lo tanto, se ha realizado tomando como base tres elementos fundamentales: 1. La afirmación de la existencia de un pensamiento educativo afrocolombiano, cuya particularidad reside en el ejercicio de una postura política crítica y de un cuestionamiento a la visión estatal de la educación. 2. La articulación existente entre el discurso educativo de los intelectuales y el pensamiento de maestros y organizaciones comunitarias que han desarrollado experiencias educativas propias en distinta regiones del país en las décadas ya señaladas. 3. El discurso educativo afrocolombiano como pensamiento divergente e insumiso se ha construido en forma permanente durante el siglo XX consolidando un campo epistémico poco estudiado en Colombia.

Siendo un estudio hermenéutico, en términos de comprensión crítica de sentido, esta investigación gira en torno a dos conceptos claves. Por una parte, asume una “Epistemología otra” siguiendo las reflexiones del discurso decolonial latinoamericano,

como lo veremos más adelante; y por otra parte trabaja el concepto de pensamiento educativo afrocolombiano para dar cuenta del tema central del cual se ocupa.

No obstante, el punto de partida está ubicado en la noción de Diáspora africana. El término afrodescendencia no ayuda mucho para comprender el lugar histórico de donde se desprenderá el conocimiento que aquí se busca. En efecto, dado que hoy ya no se discute el origen africano de la humanidad, la palabra afrodescendiente resultaría abarcadora de todos los seres humanos sin importar el lugar del planeta donde residen. La Diáspora, en cambio, pertenece a un lugar concreto y preciso de la historia, está referida al éxodo masivo y forzado hacia América de millones de africanos esclavizados por los europeos a partir del siglo XV. Sin embargo, lo que intento recuperar no es la descripción de las trágicas y absurdas condiciones de la esclavización, sino la forma en que, en medio de la adversidad, hombres y mujeres de estos pueblos y su descendencia desarrollaron y expresaron un pensamiento de liberación. Ese pensamiento *diaspórico* (Caicedo, 2013) o *cimarrón* que se opuso al sistema colonial de diversas formas deviene en lo que llamaré en adelante *Insumisión epistémica* en el campo educativo. Este concepto implica un pensamiento situado en el carácter permanente de la colonización de los pueblos de origen africano en América y el mundo. Es decir, la *insumisión epistémica* es entendida aquí como el pensamiento afro que confronta, critica y subvierte el proyecto colonizador europeo-occidental y la estructura académica que lo sostiene.

En concreto, en el campo educativo colombiano, dicho pensamiento es posible describirlo como el conjunto de discursos, ensayos, novela, poesía, narrativas orales y el indeterminado número de foros, congresos, seminarios, simposios, talleres, etc, mediante los cuales los intelectuales negros colombianos del siglo XX y el movimiento social

afrocolombiano en general, han producido ideas, proyectos o estrategias para la restitución ontológica del negro en la sociedad a partir de un discurso educativo crítico, que ha cuestionado en forma recurrente el sistema estatal de educación.

La insumisión epistémica se aleja de las visiones europeas clásicas de la epistemología y se constituye en una postura crítica que adopta otras concepciones acerca de la naturaleza y validez de los conocimientos, de las sociedades y del ser humano. Se trata de una “epistemología otra” impulsada por la Diáspora africana que, principalmente en la esfera de lo socio-cultural y lo político ha tenido resonancia internacional a partir de los movimientos de reivindicación de derechos civiles, movimientos intelectuales y procesos de descolonización.

La insumisión epistémica como acto de rebeldía contra las estructuras académicas occidentales y occidentalizadas, implica no solo el rompimiento o deslinde de una forma específica de percibir la realidad pretendidamente univoca y universal, también se trata de la liberación del pensamiento afrodiasporico que había permanecido en sujeción e invisible al interior de dichas estructuras.

Ahora bien, entrando en la descripción de la población a la que se refiere este estudio, es necesario plantear que: según censo del DANE (2005), la comunidad de ancestro africano constituye el 10.6% de los colombianos (4.7 millones). Pese a que esta cifra ha sido cuestionada, principalmente por la dirigencia del movimiento social afrocolombiano, por considerarla instrumento de negación de la Diáspora africana en el país, es la tercera población negra más grande en América después de Estados Unidos y Brasil. Esta población se encuentra distribuida en todo el territorio colombiano,

destacándose en cuatro regiones principales: Costa Pacífica, Costa Caribe, Valles Interandinos, Amazonia. También es importante la población Afro del nordeste antioqueño, los Llanos Orientales y las zonas mineras de Caldas. Además, existe la población Afro ubicada en las zonas marginales de las principales ciudades del país, Bogotá, Cali, Medellín, Cartagena y Barranquilla.

Como resultado del proceso de esclavización de los antepasados africanos, a partir del siglo XVI, la comunidad negra de Colombia ocupa el lugar de mayores carencias en el ámbito social, tanto de la Nueva Granada en tiempos de la colonización española, como en los tiempos actuales donde los lugares que habitan registran los niveles más altos de pobreza y marginalidad.

El sistema esclavista que sometió a esta comunidad por centurias desarrolló variadas estrategias para minimizar las posibilidades de su existencia como seres humanos: la dispersión política, los complejos de inferioridad, la baja autoestima, la negación de sí mismo y el blanqueamiento, Perea (1992, pp. 193-200) y Caicedo (2010), son males que parecen devenir en rezagos de la esclavización y se presentan como dificultades para la construcción de nuevos proyectos de sociedad.

En esta investigación, la esclavización no se aborda como un asunto del pasado. Al contrario, las viejas estrategias de la sociedad colonial no solo pasaron intactas a la vida republicana, sino que siguen su curso en la sociedad actual creando una mentalidad que da por cierta la condición inferior de las poblaciones de la diáspora africana. En efecto, el pensamiento de Pedro Fermín de Vargas (1808) en la antesala de la república es una muestra del carácter despectivo de la visión de la elite ilustrada sobre la población negra.

Al igual que autores del pensamiento latinoamericano de las elites, como los de la generación de los “civilizadores”, encabezados por Sarmiento(1882), Alberdi (1852), Ingenieros (1946) y en tiempos más recientes Mariátegui (2007), algunos de ellos influenciados por la teoría del darwinismo social, han contribuido para generar una imagen negativa de los negros en América.

La réplica de este pensamiento en Colombia está representada en autores como Luis López de Meza (1920) y Laureano Gómez (1928), entre otros, quienes hicieron lo propio y aumentaron los argumentos para la profundización del odio y el racismo contra los afrocolombianos a partir de la teoría del determinismo geográfico.

Las elites dominantes en la Nueva Granada, le negaron a los africanos y a su diáspora en América el estatus moral (entiéndase su condición humana) y posteriormente la ciudadanía en la república, a través del discurso de pureza de sangre y la escenificación del dispositivo de blancura (Castro-Gómez, 2009). Se puede afirmar, desde esta óptica, que la colonización, como categoría de dominación, impidió no solo el acceso de la gente negra a la educación, también negó la capacidad de estas comunidades como constructoras de conocimiento y fueron deslegitimadas e invisibilizadas sus formas propias del saber: prácticas culturales y pensamiento propio.

En la actualidad, las estrategias del colonialismo se han mimetizado en otras más sutiles pero igualmente nefastas y contradictorias como la institucionalización, la promoción de una ciudadanía común y la imposición de una identidad legitimadora y homogenizante (Castells M, citado en Alsina 1998). Pese a que en Colombia existen normas favorables respecto de la diversidad, en sentido práctico, no se asume la pluriculturalidad y la

multietnicidad como riqueza sino como obstáculo. El multiculturalismo neoliberal (Yapu, 2011) (Walsh, 2005) no ha sido más que una promesa incumplida que funciona también como estrategia de desmovilización de los procesos que procuran solución a las demandas profundas de las comunidades marginadas, especialmente la población Afrocolombiana.

Pese a que el estudio de Francisco J. Flórez (2009) ofrece un panorama amplio e interesante sobre intelectuales Afrocolombianos del Caribe quienes, sobreponiéndose a las dificultades y prohibiciones que enfrentaron en el siglo XIX, se destacaron en diferentes perfiles profesionales, la escogencia de los pensadores para este trabajo obedece básicamente a su visión política, demostrada, por unos, en escenarios académicos y, por otros, en el ejercicio de la investigación, la literatura y el discurso cultural y político, todos ellos, unificados en la idea de generar debate en torno a la necesidad de una educación que promueva y reafirme los valores de la población negra colombiana, así como el reconocimiento de su dignidad como pueblo, su libertad y autonomía. De ahí que, sus ideas y demandas educativas están en la línea de la re-humanización del negro en la sociedad y en la construcción de un proyecto educativo afro abiertamente crítico, liberador, no confesional, descolonizador y alternativo al proyecto oficial estatal.

Al anteponer estos factores como criterios de selección, los autores negros y las experiencias educativas comunitarias que se estudian en esta investigación, se asumen como parte de la línea del pensamiento diaspórico, entendido éste, como el pensamiento que se constituye de las trayectorias intelectuales, académicas, políticas, poéticas, ensayísticas de los autores negros que reaccionaron al colonialismo y sus derivados, dando lugar a un *corpus* de ideas políticas y libertarias de repercusión mundial, pero también de las memorias no escritas que han sido sistemáticamente eludidas y que hacen parte del

pensar de millones de africanos que fueron trasplantados forzosa y dramáticamente a tierras conquistadas por los europeos desde el siglo XV (García: 2013)².

Desde esa perspectiva, los autores seleccionados son: Miguel A. Caicedo (1919-1995), Diego Luis Córdoba (1907-1964), Manuel Zapata Olivella (1920-2004), Rogerio Velásquez (1908-1965), Jesús Lacides Mosquera (1949), Amir Smith Córdoba (1948-2003) y Juan de Dios Mosquera (1956). Sin desconocer en cada autor los aspectos de carácter biográfico, se privilegian sus planteamientos educativos que revelan un pensamiento crítico afrocolombiano. Así mismo, las experiencias educativas comunitarias a tener en cuenta son las siguientes: experiencia educativa comunitaria Villa Paz de Jamundí, Departamento del Valle (1984), experiencia educativa San Basilio de Palenque, Departamento de Bolívar (1988), experiencia educativa Casita de Niños en La Balsa, Departamento del Cauca (1984), experiencia educativa La Playa en Francisco Pizarro, Departamento de Nariño (1994). Experiencia de Alfabetización a través de la cultura, Gente Inquieta, Buenaventura-Valle (1992) El estudio indagará, en estas experiencias, el pensamiento crítico de las comunidades.

Como categoría de análisis fundamental, se ha trabajado la Identidad Política Crítica cuyos rasgos se presuponen presentes en el discurso de los intelectuales y también en los proyectos educativos de iniciativa comunitaria.

No obstante, el concepto de Identidad Política Crítica se entiende aquí, no como el reflejo del criticismo alemán de la escuela de Frankfurt, sino como afirmación de una

² Para ampliar el concepto de Pensamiento diaspórico ver la obra de Caicedo, José A. (2013) A mano alzada: memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana. Cali: Ed. Sentipensar.

subjetividad individual y colectiva afro que reacciona ante el proyecto educativo estatal, demandando autonomía, dignidad, libertad y respeto por la población negra cuya presencia ha sido históricamente menospreciada en Colombia. Vista de esta manera, la identidad política crítica presente en los discursos de los intelectuales y los procesos educativos comunitarios es parte de lo que se podría denominar Pensamiento Crítico Afrocolombiano, en cuyo desarrollo está la clave para el afianzamiento político del movimiento social de las comunidades negras.

El sentido de los textos y los discursos de las comunidades, se han valorado de forma conjunta, buscando con ello evidenciar lo que Gadamer (2003) establece como horizonte histórico en cuanto despliegue y proceso continuo de pensamiento. En este caso, se trata de identificar los elementos que caracterizan el discurso educativo afrocolombiano como un continuo en términos de desarrollo de un pensamiento divergente.

Al identificar y comprender el sentido que sugieren los textos, también se ha pretendido encontrar los elementos claves de una crítica al sistema educativo oficial desde la diferencia afro latina-colombiana. Esto permitirá alimentar los debates que algunos colectivos de maestros y organizaciones adelantan actualmente en el intento de consensuar una educación para el desarrollo de la identidad en sus comunidades. Por lo tanto, otro propósito importante del presente estudio es la identificación de los pilares del pensamiento educativo afrocolombiano de cara a la orientación de los nuevos procesos educativos que las comunidades requieren para afianzar y reafirmar su identidad cultural y política.

Al tomar como problema central el desconocimiento del pensamiento educativo afrocolombiano por parte de los maestros, la invisibilización por parte del Estado, y la negación como campo epistémico en los estudios sociales, este trabajo se define como inédito tal como lo constataremos más adelante. El pensamiento educativo afrocolombiano, representado en las ideas de un grupo de intelectuales negros que recorren el siglo XX y por las experiencias educativas propias de las comunidades constituye una línea de investigación de gran importancia, no solo para alimentar los debates sobre la educación que requieren los pueblos de ancestro africano en Colombia, también para contribuir, desde una mirada de interculturalidad crítica, en la redefinición del proyecto educativo nacional.

Sin elementos del pensamiento Afro en el sistema educativo oficial y sin un magisterio apropiado histórica, política y conceptualmente en términos de reivindicaciones educativas para su pueblo, las condiciones en que las poblaciones negras reciben la educación tienden a complejizarse en el tiempo. Sin lugar a dudas, la autoestima como personas con ancestro cultural africano se debilita, se desarticula el tejido político-social y se generan escenarios para la folclorización de su identidad. La oferta agresiva de una ciudadanía común, a través de estrategias del sistema oficial de educación, impide que las comunidades afrocolombianas reconstruyan sus concepciones de vida y de sociedad en el marco del reconocimiento de la pluriétnicidad de país.

Como consecuencia de lo anterior, la problemática educativa de los pueblos negros en Colombia no es posible analizarla de manera completa sin revisar la historia y los contextos en que estas poblaciones han rivalizado con las concepciones hegemónicas de la educación y de la sociedad. En efecto, desde el primer proyecto educativo en la república, sancionado por el presidente Francisco de Paula Santander en 1820 se hace patente la

exclusión de los hombres y mujeres de origen africano como sujetos de derecho a la formación escolar, pero curiosamente en ese primer proyecto estatal se determina el establecimiento de escuelas en los territorios indígenas (Jaramillo, 1989).

No obstante, los problemas de la comunidad negra de hoy, en el campo de la educación, están referidos menos al acceso al sistema oficial que a las trabas y sutilezas institucionales para evitar la construcción de identidad política a través de proyectos educativos de iniciativa comunitaria que valoren y realcen las epistemes propias de estos pueblos. Las construcciones culturales y políticas en los territorios de la diáspora africana en Colombia han sido debilitadas por una oferta oficial de educación diseñada en el ámbito de la racionalidad técnica. En efecto, las, aparentemente buenas, intenciones de la constitución política del 1991 que hizo creer en la apertura del país a la diversidad étnica, se desvanece con la nueva visión del Ministerio de educación que, al intentar recuperarse de la vergüenza mundial por los resultados de las pruebas Pisa, donde Colombia ocupa los últimos lugares, arrecia el control y perfecciona las estrategias evaluativas con miras a superar los rezagados lugares del país en el orden internacional. Dicha educación instrumental no solo desestimaré el derecho de los pueblos a una educación propia (C.P. art. 68) sino que se avecina con fuerza un retroceso al falso consenso de la unidad nacional basado en la homogenización de la población por la vía de un sistema de enseñanza que privilegia la visión monocultural de la nación; y por otra parte, el retorno del país a las viejas directivas norteamericanas de los años sesenta, así como al cumplimiento de las orientaciones tecnócratas de la educación que impulsan los bancos mundiales para beneficio del capital.

Más que la preparación para las competencias básicas, laborales y ciudadanas, lo que la comunidad negra demanda es el respeto por sus formas de pensar la educación, la sociedad, los conocimientos, la economía, la cultura, etc, como fundamentos para el buen vivir y el posicionamiento político-social.

Como se deduce del libro de Gros (2000), si bien Colombia es pionera entre los países de América en términos de legislación étnica favorable a las comunidades afrodiaspóricas, el índice de aplicación real de estas normas en materia de educación es casi imperceptible. La exigencia del Estado para la aplicación de la política estandarizada (competencia básicas, competencias ciudadanas, competencias laborales) en los territorios donde la mayoría de la población es negra, es muy superior a los anuncios sobre la importancia de una educación propia en estos pueblos.

EL proyecto educativo nacional ha negado la facultad de producción de conocimientos de la comunidad negra o, lo que es lo mismo, ha ejercido violencia epistémica contra esta población en el sentido de no asumir sus saberes como parte de la universalidad de los conocimientos que han de impartirse en la escuela. La educación oficial replica y naturaliza la idea del saber proveniente de Europa como pensamiento único y universal. Esto es, lo que en el marco de las nuevas teorías críticas en latinoamérica se denomina colonialidad del saber. Al respecto, Edgardo Lander (2000) aduce que se trata de un dispositivo colonizador del saber en el que las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas de saber, son transformadas no solo en diferentes, sino también en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad. (p. 24)

Ahora bien, para sostener el concepto político de la identidad, como pilar del proceso reivindicatorio de los saberes propios, la comunidad negra necesita dar continuidad y fortalecer el *corpus* de pensamiento intelectual que, a imitación de los pioneros del pensamiento educativo afrocolombiano, sirva para enfrentar los debates históricos, políticos, culturales y epistemológicos con las esferas dominantes de la sociedad. Es una tarea inaplazable a través de los proyectos educativos propios, la preparación y/o fortalecimiento de una intelectualidad afrodiaspórica que parta del autoreconocimiento de los maestros y desemboque en una nueva generación de intelectuales Afrocolombianos comprometidos políticamente para sostener las bases epistémicas de la educación en los territorios y los pilares de una sociedad opuesta a las reglas del capitalismo. Para ello es necesario visibilizar el pensamiento educativo de los intelectuales negros y del movimiento social que desde la década de los años treinta del siglo XX, se han pronunciado críticamente frente al proyecto oficial de educación.

Por lo tanto, este estudio se ocupa de comprender el discurso educativo afrocolombiano tomando como base la siguiente periodización: De 1930 a 1970 donde aparece la figura intelectual de Diego Luis Córdoba pronunciando un discurso ante el Congreso de la República el 4 de septiembre de 1934 para cuestionar las bases del sistema de educación confesional en Colombia; se destacan también las obras de Manuel Zapata Olivella “Tierra Mojada” (1947) y “Chambacú, corral de negros” (1963); el estudio de Rogerio Velásquez “Apuntes socioeconómicos del Atrato medio, (1961) donde se describe la situación educativa del departamento del Chocó.

Continúa el periodo de 1970 a 1980, donde aparece la primera edición del libro “Sólidos Pilares de la educación chocoana” de Miguel A Caicedo. No obstante la característica principal de esta época es la radicalidad de los planteamientos educativos en la obra de Jesús Lacides Mosquera: “El Poder de la definición del Negro” (1975), el primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, donde Zapata Olivella pronuncia el discurso inaugural (Cali 1977), así como los eventos sobre Cultura Negra dirigidos por Amir Smith Córdoba (Bogotá 1978 y 1979). En general la década de los años setenta estuvo preñada de reflexiones sobre el papel del negro en Colombia como resultado de la influencia de los acontecimientos en la lucha por los derechos civiles de los afroamericanos. No en vano dice Idelfonso Gutiérrez (1994) que en los setenta ocurre el despertar del negro en Colombia.

Luego viene el periodo comprendido entre 1980 y 1990 caracterizado por la simultaneidad de las obras y acciones de algunos intelectuales como Alexander Cifuentes en “Seminario internacional sobre la participación del negro en las sociedades latinoamericanas (1986), Amir Smith Córdoba “Cultura Negra y Avasallamiento cultural” (1980) y el mismo Zapata Olivella con su obra “Levántate Mulato” (1990) que van delegando la primacía del discurso educativo afrocolombiano a las experiencias del movimiento social, representadas en esta época por proyectos emblemáticos de educación propia como el programa de etnoeducación del Palenque de San Basilio, el proyecto de primera infancia “Casita de Niños” en el norte del Cauca y el proyecto de establecimiento de un “Colegio Comunitario en Villapaz sur del Valle, además de otras experiencias en Buenaventura, Tumaco y Francisco Pizarro.

Finalmente, el periodo de los años 90 hasta el 2000 caracterizado como el momento cumbre del movimiento social afrocolombiano y específicamente como la consolidación de

su pensamiento educativo. Durante esta década, no solo se aumentan los proyectos educativos propios en los territorios de las comunidades negras, también es la época de la proliferación de los foros, seminarios, simposios y congresos que incitan a un debate nacional sobre la educación colombiana en relación con las poblaciones negras, ahora empoderadas con lo establecido en el artículo 55 transitorio de la Constitución Política de 1991 y posteriormente la ley 70 de 1993. Entre los eventos nacionales más importantes de la década se encuentran Quibdó (1991), Tumaco (1992), Cartagena (1993), Guapi (1994) y Chinauta (1997). Por otra parte, al finalizar el siglo aparece la obra educativa de Juan de Dios Mosquera titulada “Etnoeducación Afrocolombiana: guía para docentes, líderes y comunidades educativas (1999).

Las voces de los pensadores negros, sus propuestas, sus concepciones de la formación, así como las iniciativas surgidas al interior del movimiento social y pedagógico no se han difundido por parte del Estado ni estudiado por parte de los maestros Afro en Colombia, lo que podría repercutir en un vacío de referentes intelectuales que sirvan de guía para los procesos actuales que intentan la construcción de propuestas anti-hegemónicas de educación.

En consecuencia, la negación del pensamiento afrocolombiano de los intelectuales y la falta de reconocimiento de las experiencias educativas propias, por parte del sistema educativo nacional, permite inferir que en dicho proyecto la ausencia del pensamiento afro conduce al ocultamiento de las claves epistémicas de estos pueblos, incluso por sus propios docentes. Este hecho, tiene un impacto negativo en los procesos de formación de las nuevas generaciones de afrocolombianos que asisten a la escuela oficial colombiana, en términos de su asimilación, cada vez más fuerte, a la sociedad nacional en condiciones

deficitarias y en detrimento de sus derechos ancestrales, su particularidad cultural y su posicionamiento político.

Ya que la producción teórica en materia educativa de los intelectuales mencionados y las experiencias educativas del movimiento social afro, ya señaladas, conforman el objeto de estudio en este trabajo, desde un enfoque hermenéutico nos hemos preguntado por los elementos claves que permiten comprender el sentido crítico-político, en términos de libertad, autonomía y dignidad, presentes en el pensamiento educativo afrocolombiano del siglo XX. Pero también es interés de este estudio la identificación de puntos de encuentro y/o desencuentro entre los discursos de los intelectuales y las experiencias educativas comunitarias.

Ahora bien, el origen del pensamiento político crítico de los negros en Colombia, centrado en la recuperación de la libertad, es posible ubicarlo en la época colonial. Dicho pensamiento es un esfuerzo permanente por la restitución ontológica de la diáspora africana, que en tiempos de la conquista y la colonización de América se manifestó como cimarronaje. Este término que alude a la huida, esto es, a la fuga de la esclavitud y que los españoles impusieron como sinónimo de salvajismo, es resignificado históricamente por la población negra, con lo que adquiere un carácter epistémico, por lo tanto no se limita solo a la acción instintiva de escapar a la sujeción. El cimarronaje es una acción pensada y fundamentalmente una actitud crítica al sistema de dominación esclavista que despersonaliza y ejerce violencia contra la condición humana. Es la concepción del mundo, basada en la libertad, en la que la diáspora africana construye la historia. Se trata de un pensamiento libertario que ha recorrido los tiempos y se ha transformado en gritos, voces, discursos, literatura, acción política, movimientos sociales, etc.

Desde Benkos Biohó, el primero de los líderes negros críticos del proyecto colonial, hasta los intelectuales de los tiempos actuales, el pensamiento cimarrón en Colombia se ha mantenido incólume en la defensa de las libertades, los derechos y la autonomía de los pueblos negros. Por lo tanto, el pensamiento educativo afrocolombiano que, desde una postura crítica, ha reaccionado al sistema oficial de educación, se concibe dentro del pensamiento cimarrón y este, a su vez, es lo que en el presente estudio se denomina Identidad política crítica como resultado del deslinde que hemos llamado “Insumisión epistémica”. El pensamiento educativo afrocolombiano en el contexto del pensamiento cimarrón es una constante histórica. Pese al esclavismo contemporáneo que sigue su curso, mimetizado en nuevas estrategias de sometimiento, la libertad sigue siendo constitutiva del ser negro en Colombia y en América. Las concepciones de educación de los intelectuales negros y de las experiencias comunitarias, hacen parte de una visión política libertaria continua: el cimarronaje como proyecto epistémico.

La recuperación de la memoria política en las comunidades Afrocolombianas, en términos de la búsqueda de una subjetividad histórica y colectiva se ha visto interpelada permanentemente por la presencia del proyecto educativo oficial-estatal, promotor de una ciudadanía común que no considera la diferencia cultural como elemento esencial en la estructura social colombiana. Sin embargo, al interior y/o paralelo a este fenómeno, los pueblos de la diáspora africana, en forma constante, crean alternativas educativas y realizan ejercicios de autonomía, libertad y dignidad.

La autonomía, desde la educación, es entendida como un proceso de formación que crea las condiciones para la toma de las decisiones en forma consciente; decisiones individuales y comunitarias en el campo de la producción, de la justicia, de la política, de la religión, de la cultura, etc. La sociedad autónoma, con la que sueñan los pueblos de la

diáspora africana en Colombia, se refiere con mayor profundidad al derecho territorial que parte de la autodeterminación de las comunidades y como el proceso de descolonización mental que debe iniciar en los maestros y después extendido al resto de la sociedad afro. (Asocoetnar y otros, 2011).

La libertad concebida como inspiración de los procesos educativos propios de los pueblos negros, es un fenómeno político que, como estado ideal de los seres humanos se vive al interior de las comunidades afrodiáspóricas como abandono de la esclavitud y como superación de la adversidad y la sujeción a que han sometido siempre quienes manejan la lógica del poder y el orden jerarquizado y racializado. La libertad es movilización de pensamiento y condición de posibilidad para el ejercicio político, pero al mismo tiempo es una búsqueda que desde los comienzos de la esclavización se ha constituido por la diáspora africana en motor de su historia.

La dignidad es otro aspecto central en el devenir de la diáspora africana. Ser digno desde la mirada de los colonizados adquiere un carácter especial en tanto que se trata de la recuperación de la condición humana y no la demostración de autoridad y prestigio social como lo indica la definición clásica de este concepto. Para la diáspora africana, ser digno es ser altivo, fuerte, orgulloso del origen y de la raza. La dignidad, entendida de esta manera, se traduce en exigencia de respeto y oposición a toda acción que intente deshumanizar.

Como consecuencia de lo anterior, se puede afirmar que en el pensamiento educativo afrocolombiano del siglo XX, subyace un sentido crítico político en términos de libertad, autonomía y dignidad. Dicho pensamiento divergente, insumiso, diaspórico y cimarrón se ha desarrollado en forma permanente y continua, primero en la producción de

los intelectuales y después fortalecido en las iniciativas educativas de organizaciones y maestros del movimiento social en el marco del horizonte histórico del pensamiento crítico afrocolombiano.

Al revisar los antecedentes sobre investigaciones que tratan de la educación en las comunidades afrocolombianas, se ha podido constatar que no existe un estudio estrictamente relacionado con la asociación entre educación y proyecto político Afro, excepto la tesis doctoral de Arboleda (2011) quien incursiona en el tema educativo siendo otro su objeto de estudio.

Es difícil identificar investigaciones que intenten desentrañar el pensamiento educativo de los intelectuales negros que han incidido en los debates políticos y académicos del país desde el siglo XIX hasta el XX. De ahí que, el presente estudio es innovador en términos de su distancia de los lugares comunes que han dominado las investigaciones sobre educación y afrocolombianidad. Se propone, entonces, recuperar la visión educativa afrocolombiana de corte político-decolonial en el sentido de visibilizar las luchas y la producción discursiva y académica de los negros en Colombia como campo epistémico. Los procesos de reivindicación educativa de los Afrocolombianos serán asumidos como parte de la episteme afrolatina³ (Lao –Montes, 2007).

³ Con este concepto, tomado de Agustín Lao-Montes (2007), diferenciamos la población negra de centro y sur América de la población Afrocaribeña y la Afroamericana (Norteamérica) con las que completamos las tres grandes regiones de la Diáspora africana en América. Vale la pena agregar aquí que este trabajo utilizará preferencialmente la expresión *Comunidades Afrodiasporicas* para referirse a la población de origen africano que fue expoliada y forzada al éxodo a partir del siglo XV con la emergencia del capitalismo europeo. Dado que no existe en Colombia unanimidad respecto del etnónimo con el que se debe nombrar a los descendientes de africanos, se utilizará también las expresiones “Afrocolombianos” y “Comunidades Negras” siempre en el sentido de pueblos y pensamiento afrodiasporico

Este estudio busca la valoración de los procesos donde las comunidades negras construyen sus propios lugares de enunciación en el marco del debate sobre educación y diversidad de los colombianos. Sin duda, la recuperación de la memoria política e intelectual de los afrocolombianos, al indagar sobre los discursos fundacionales en materia educativa, es un asunto que reviste la mayor importancia y podríamos decir que tiene carácter de urgente para que las organizaciones político-territoriales, así como los colectivos de maestros Afrocolombianos comprometidos, puedan desarrollar nuevos propósitos educativos con mayor sustento histórico, cultural y político.

Es imposible negar que en la academia colombiana los estudios sobre población negra han sido realizados casi en su totalidad por estudiosos colombianos de otras esferas étnicas y sociales, así como investigadores extranjeros con visiones de mundo totalmente distintas, cuyo interés académico no está asociado con la visibilización de los negros como seres pensantes y aportantes en la complejidad histórica de Colombia y América. Al contrario, la mayoría de los estudios conservan una mirada lineal de la historia que no logra superar la condición de los negros como esclavizados y por lo tanto no intentan mostrar las estrategias de afirmación de su identidad política, como lo veremos más adelante. El cimarronismo es mostrado como la fuga instintiva de las haciendas negándolo como concreción de un pensamiento libertario. De ahí que este estudio se constituye en una apuesta de cimarronaje intelectual con el que se enfrentaran las percepciones simplistas de los estudios de la población negra; en este sentido, se intenta también desvirtuar las concepciones acerca de una supuesta imposibilidad epistémica de los negros colombianos.

Las claves del discurso educativo afrocolombiano no solo se requieren para contrarrestar los discursos hegemónicos y para orientar la experiencia cultural de los

pueblos negros, también para provocar reflexiones tendientes a la creación de escenarios educativos humanizadores, dignos y autónomos en el territorio nacional.

Ahora bien, dado que nuestro punto de reflexión principal es la dinámica que, desde los afrocolombianos, construye lugares específicos de enunciación en torno a la educación, se entenderá la preferencia por autores de ancestro africano en la iluminación teórica del presente estudio. No obstante, también he tomado como textos referentes los de aquellos del pensamiento crítico latinoamericano que, sin ser parte de la diáspora, han realizado aportes muy importantes en relación con el discurso y políticas de liberación.

Por lo dicho hasta ahora, se reafirma la adscripción de este trabajo en la matriz epistémica decolonial, referida a subjetividades culturales “otras” cuyas experiencias situadas están fuera de la estructura de pensamiento de corte eurocéntrico que se mueve en el método experimental. No sería comprensible de suyo que comunidades a quienes se ha subalternizado e invisibilizado desde la concepción experimental de la ciencia intenten comprender su propia historicidad tomando como parámetro los mismos métodos científicos de Europa. En contraposición a la matriz epistémica racionalista (Descartes, 2009), experimental (Kant, 1967), la hermenéutica, desde las subjetividades subalternizadas (como la población Afrodiasporica), es adoptada aquí en términos de *comprensión crítica de sentido*, con lo que se busca un enfoque de investigación distinto a la clásica función de probar hipótesis como lo ha patentizado la academia y la ciencia occidental. En suma, hay aquí el interés de desarrollar la “*insumisión epistémica*” como concepto subyacente en la investigación, en el propósito de dar continuidad al proyecto de pensamiento divergente de la diáspora africana en Colombia.

George Gadamer (2003) ha afirmado que “comprender significa primariamente entenderse en la cosa y solo secundariamente destacar y comprender la opinión del otro como tal. Por eso la primera de todas las condiciones hermenéuticas es la precomprensión que surge del tener que ver con el mismo asunto”. Según este autor, la hermenéutica hace su verdadero trabajo cuando se ubica en el punto medio entre la distancia histórica y la pertenencia a una tradición. Por lo tanto, “su tarea no es tanto desarrollar la comprensión sino iluminar las condiciones bajo las cuales se comprende” (p. 365). De la misma forma, Zambrano (2010) anuncia que comprender está siempre del lado del “cómo”, mientras que interpretar del lado del “porqué”. “Comprender” cierra el trayecto, fija la mirada sobre la historia de un momento, traza el camino y la experiencia fundadora de esa época, un texto, un discurso o el pensamiento de un autor; la interpretación busca siempre explicitar, ejercer un cierto poder sobre la “cosa”. Comprender nos alerta contra toda forma de poder sobre la cosa; fija un límite, nos muestra una manera. (p.334)

Con la *comprensión crítica* del sentido de los textos de siete autores negros colombianos y las experiencias y proyectos educativos comunitarios, se pretende un acercamiento entre el pensamiento de los precursores del discurso educativo Afro y las dinámicas comunitarias que intentan construir educación propia y liberadora en sus territorios. Pero no basta con un acercamiento a los discursos que pudieran considerarse hitos de una episteme educativa divergente; al comprender críticamente el sentido de los textos de este pensamiento se hace necesario un desarrollo y despliegue de los mismos en términos de traducirlos en acciones transformadoras con los maestros y comunidades.

La “comprensión crítica” tiene propósitos emancipatorios en un sentido radicalmente opuesto frente a lo que postula Habermas (2007); si bien este autor dice que

hay que liberar el conocimiento de los prejuicios y opiniones en aras de la conservación de su pureza, la emancipación de la que hablamos se trata más bien de una actitud liberadora por la vía de la *ampliación concéntrica* (Gadamer, 2003) del pensamiento crítico afrocolombiano que deberá afectar los nuevos procesos educativos impulsados por maestros y comunidades. Por lo tanto, indagar el sentido de los textos de autores Afro desde la “comprensión crítica” implica desentrañar en ellos el contenido libertario de la esencia afrodiáspora en Colombia, así como encontrar nuevos lugares para un resurgimiento del pensamiento político de los afrocolombianos que ha sido clandestinado e invisibilizado (Arboleda, 2011). A la postre, se trata de un ejercicio de conciencia histórica que según Gadamer requiere de la construcción y desarrollo del concepto de Horizonte Histórico; dicho concepto se hace aquí interesante porque expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos (p. 375).

De esta manera, el concepto de conciencia histórica implica la reconstrucción de un horizonte como continuidad de un pensamiento. Ese pensamiento continuo, desvelado en una práctica hermenéutica en términos de comprensión crítica de sentido, es el principal objeto de este trabajo.

Pasando al plano de la relación entre el presente estudio y las políticas de liberación en América, se podría asegurar que, desde el escenario del pensamiento decolonial latinoamericano, es posible señalar como lugar común el postulado que advierte en el

proyecto moderno/colonial/racista/capitalista/occidental un asunto no del pasado en el que los pueblos africanos y los originarios de América enfrentaron el *ego conquiro*⁴ que nos ha explicado Dussel (1992), sino un fenómeno trascendente en el tiempo que impulsa y desarrolla, con otras estrategias y variados tipos de aliados, el proyecto deshumanizante de la episteme colonizadora europea-norteamericana.

El carácter continuo y permanente de la colonización es posible constatarlo hoy naturalizado en el discurso del mercado global. Los enfoques de interconexión planetaria y la transnacionalidad del capital intentan una disolución de las marcas coloniales de la economía, la cultura y la política actuales. Sin embargo, la existencia de importantes colectivos de intelectuales, de movimientos sociales y un cada vez más creciente auge de los estudios postcoloniales y decoloniales en todas las latitudes del planeta son clara muestra de la vigencia de una geopolítica-colonial que no ha dejado de invadir, agredir, asesinar, negar, invisibilizar con el solo propósito de seguir ensanchando los dominios del capital y el control sobre los seres humanos en el lugar de la tierra donde sea necesario. Negar esta realidad equivaldría no solo a un intento de ocultamiento del poder en términos de avasallamiento colonial, sino la negación misma de la modernidad europea con la que nace el racismo, la esclavización de África y la colonización de América.

Este trabajo dio por resultado cuatro capítulos. El primero de los cuales es una descripción breve de los lugares históricos en que ha sucedido la insumisión epistémica, así como el análisis de los contextos culturales y políticos en que se han realizado estudios

⁴ En "El encubrimiento del Otro" (1992) Dussel afirma que antes que el *ego cogito* de Descartes fue el *ego conquiro* (Yo conquistador) de Hernán Cortés. La conquista como proyecto militar, violento y colonizador es el primer momento del ego moderno europeo. Vale agregar aquí que el *ego conquiro*, antes que en América, ya los portugueses lo habían aplicado en África. A este respecto ver la obra de José A. Benítez Cabrera "África: Biografía del colonialismo" , 1968

acerca de la comunidad afrocolombiana en medio de una sociedad signada por la primacía blanca que ha funcionado durante todo el siglo XX de acuerdo con el canon occidental de la investigación académica. Desde luego, el capítulo también resalta y analiza los estudios sobre educación afrocolombiana en su confrontación con la concepción educativa oficial. Por último, incluye un variado grupo de conceptos que rivalizan con el pensamiento de corte eurocentrado y que ofrecen pistas para desestimar la invisibilidad epistémica de que ha sido víctima el pensamiento educativo afrocolombiano; también analiza la historia de la educación colombiana en los aspectos en que se evidencia la negación de los afrocolombianos como sujetos de formación escolar.

El capítulo segundo analiza los discursos y textos de los que he denominado grupo de intelectuales precursores en la construcción del pensamiento educativo afro en Colombia. Estos autores, nacidos en las dos primeras décadas del siglo XX, pese a las circunstancias concretas de racismo vivido durante su época de producción teórica y pese también a la sujeción epistémica a la matriz académica occidental sufrida en su etapa de formación, logran no solo una conexión en el propósito de sus planteamientos, también tienen como elemento común el deslinde y la ruptura epistemológica con el positivismo y la razón instrumental; lo cual genera el escenario propicio para pensarse desde adentro y con dolor de raza exponer una teoría crítica de la educación colombiana.

El tercer capítulo se ocupa de las experiencias educativas que el movimiento social afrocolombiano, representado en colectivos de jóvenes, maestros, sabedores y líderes de las organizaciones han agenciado durante más de dos décadas no solo para continuar la crítica educativa de los precursores sino también para proponer alternativas y transformaciones en la forma como se concibe la educación desde los territorios. Estas experiencias descritas

desde la voz de sus protagonistas consolidan en la práctica lo que hemos llamado el pensamiento educativo afrocolombiano.

El cuarto y último capítulo desarrolla un recorrido por la obra de tres pensadores que de alguna manera, por la simultaneidad en el tiempo, amalgaman su pensamiento con los acontecimientos nacionales que discuten la educación colombiana desde la óptica del pueblo negro en el marco del embrionario movimiento social afrocolombiano. Los autores y eventos de este capítulo implicarán una necesaria ampliación del campo epistémico de la educación afrocolombiana y un proyecto de futuro que en términos de teoría educativa será un legado para las siguientes generaciones de la diáspora africana en Colombia.

Para el desarrollo de lo anterior, hice uso de obras específicas de cada pensador. No se trataba de estudiar la producción completa de cada uno de ellos, sino la selección de textos que pudieran calificar como Pensamiento educativo afrocolombiano, en el marco de la categoría de análisis definida. Para lograrlo, fue necesario examinar muchas de las obras de los autores. Lo mismo ocurrió con las experiencias educativas propias; las que fueron seleccionadas cumplían con los propósitos del estudio pero con inconvenientes por la ausencia de registros, asunto que, en algunos casos, presentó la necesidad de una reconstrucción a partir de las entrevistas en profundidad con los fundadores.

Del congreso pedagógico de Tumaco (1992) y el Seminario-taller nacional de Chinautá-Cundinamarca (1997) no se encontró registro alguno; mientras que los otros eventos mencionados (seminarios, foros y encuentros) fueron trabajados a partir de las memorias escritas, las actas de la Comisión pedagógica, pero fortalecidos con la entrevista a los líderes participantes.

En suma, es en el siglo XX donde ocurre el florecimiento del pensamiento educativo afrocolombiano, que tiene antecedentes en la obra de Candelario Obeso y la acción parlamentaria de Luis Antonio Robles en la segunda mitad del siglo XIX. En efecto, desde los inicios de la década de los treinta hasta la década de los noventa se producen variados sucesos y escenarios de discusión propiciados por intelectuales negros de la política, la literatura, la investigación etnológica y antropológica, así como de maestros y líderes de distintas regiones del país que emprenden la tarea de pensar y desarrollar proyectos educativos con un claro enfoque de reivindicación cultural, territorial y política, pese a la imposición del proyecto educativo del Estado.

A efectos de lograr una mejor comprensión del contexto en que ocurren los acontecimientos del discurso educativo afrocolombiano, se organiza la información de la siguiente manera: 1. Una breve descripción de la vida y del contexto social de los intelectuales previo a la comprensión del desarrollo de sus ideas, 2. Un análisis de contexto histórico-político de los momentos en que las comunidades se organizan para construir proyectos educativos desde su propia visión de mundo.

En este estudio, se debe entender como intelectuales negros o afrocolombianos, los pensadores, ensayistas, poetas, novelistas, políticos, educadores e investigadores que han desarrollado un pensamiento fuerte en defensa de sus corraciales, reaccionando al proyecto hegemónico del Estado en todas sus manifestaciones, y al hacerlo han producido teoría educativa y fortalecido el movimiento social de las comunidades negras. Estos intelectuales se han pronunciado desde una visión de identidad política crítica y han demandado autonomía y dignidad como pilares del desarrollo de su pueblo. En términos de Said (1996) estos intelectuales afrocolombianos han representado una postura política que

no tiene miedo de decirle la verdad al poder. Se aclara, sin embargo, que no se trata solo de académicos (que también lo son), sino de pensadores y activistas con capacidad y actitud de reivindicación de derechos colectivos de forma firme y argumentada. La visión política de dichos personajes guarda relación con el proyecto de cimarronaje de los tiempos coloniales, pilar para liberación de la diáspora africana en Colombia y en América; solo que en los tiempos actuales, hombres y mujeres negras con estas características, se enmarcan en lo que se podría denominar “cimarronismo intelectual”.

En consecuencia, el concepto de intelectualidad que seguirá este estudio no es el que ostentan los académicos negros al servicio de los opresores de sus propias comunidades, es decir, no se trata de los que Fanon (1963) llama *intelectuales colonizados*, por el contrario, nuestra referencia aquí es a la intelectualidad que se construye en las trayectorias políticas de los movimientos sociales y discursos anticoloniales en la amplia geografía de la diáspora africana. Los momentos estelares de esta intelectualidad se los puede reconocer en el movimiento de las negritudes en la Francia de los años treinta, en el nacionalismo negro y la lucha por los derechos civiles en los Estados Unidos de los años sesenta o en el pensamiento de Frantz Fanon y Aime Cesaire en el Caribe, así como en los movimientos sociales afrolatinos. Para el caso colombiano, como lo veremos, los intelectuales, líderes comunitarios y maestros negros que se dieron a la tarea de pensar la educación tienen vigencia en varios momentos históricos del siglo XX.

En la medida en que he dedicado los últimos 23 años de mi vida a trasegar el tema de la educación propia en las comunidades afrocolombianas desde una perspectiva crítica, este estudio no solo me involucra de principio a fin como activista de estos procesos, dada mi pertenencia a la comunidad negra colombiana, también me funda como intelectual y me

incita a profundizar académicamente en estos temas para dejar un legado y superar el viejo pensamiento común de que los estudios sobre los negros solo pueden hacerlo investigadores que no pertenecen a esta raza supuestamente desprovista de la capacidad de pensar.

CAPITULO I

EL CONTEXTO HISTORICO Y CONCEPTUAL

Barrera cree, o supone, que la famosa reunión de negros, en promiscuidad de sexos y con exclusión absoluta de gentes de otra raza, es más bien una pantomima, una danza bárbara practicada desde el ancestro, y que, seguramente, bajo la influencia de los licores, degenera en completa orgía o grosero aquelarre.

Gregorio Sánchez Gómez, En *Las Brujas de la Minas* (1938) Edición 2010, Ministerio de Cultura.

Tras las huellas de la Insumisión.

Adriana Maya (1998) en su artículo "*Brujería*" y *reconstrucción étnica de los esclavos del nuevo reino de granada, siglo XVII*, comenta que la trata atlántica gestada y dirigida por los europeos construyó un discurso justificatorio de la inferiorización del africano, creando todo tipo de estereotipos negativos con los que se pudiera legitimar la esclavización y su posterior deportación a tierras de América. El africano fue tratado como mercancía, pero además, en relación a la religiosidad católica fue visto como pagano en el marco de una concepción peyorativa más profunda que daba por cierta la demonización, la cosificación y por supuesto la des-humanización como constitutivas de estos pueblos. Con estos calificativos, los africanos fueron señalados como seres a-históricos en el entendido de que su manera de fijar el pasado no se basaba en documentos escritos. Pero aún más, la supuesta incapacidad de concretar la historia a partir de documentos escritos se constituye también en razón para denominar estos pueblos como sociedades a-políticas, ya que de acuerdo con las investigaciones de la autora, desde las visiones sociales de los griegos antiguos, existía una oposición entre ethnos y Polis. Es decir, las comunidades que,

supuestamente, carecían de formas de gobierno y organización eran, en sentido despectivo ethnias, mientras que la Polis se trataba de lo contrario: una sociedad organizada como ciudad-estado. Dice Maya que ethnos fue un término utilizado por la tradición eclesiástica bajo la forma de *gentiles, las naciones y los paganos por oposición a los cristianos*. (p. 195)

Esta forma de concebir a los africanos y sus costumbres fue tipificada en los códigos negreros y en las estrategias de la Inquisición no solo para asegurar el control de la población, sino también para crear el escenario en donde el propio africano debería percibirse a sí mismo como inferior; de este modo se haría imposible cualquier tipo de reclamación sobre su condición humana.

No obstante, lo que la autora escribirá a renglón seguido nos dará la pista para considerar las impresiones de los europeos totalmente alejadas de la realidad, la cultura y la esencialidad de los africanos. Leamos:

Entre 1580 y 1810, la gente de África que fue deportada hacia Cartagena de Indias procedía del África occidental, centro-occidental y central. Hasta 1600 desembarcaron *mandingas, yolofofos, biáfaras, zapes y branes* entre otros, a partir de esa fecha, sobre todo llegó gente procedente del Antiguo Reino del Kongo, llamada por los europeos *angola, congo, monicongo y anzicos*. Entre 1640 y hasta 1810, el predominio fue de *ewé-fon (ararás), fanti-ashanti, akán de habla twi (minas) e ibos* conocidos como *carabalíes* procedentes del África centro-occidental.

A todas estas personas las unía la idea de que lo sagrado era el eje que articulaba el mundo de los vivos y sus prácticas cotidianas, con el mundo de los espíritus. Estos, a su vez, y por propia voluntad podían interactuar con los seres del mundo terrenal. Esta creencia está basada en un valor moral fundamental, según el cual, *La Palabra* reviste un carácter sagrado ligado a su origen divino y a las fuerzas ocultas que contiene, por lo cual, es considerada el gran agente activo de la magia. En este orden de relaciones, el culto a los antepasados o a los muertos era el escenario privilegiado para adquirir los fundamentos del ser individual, religioso, social y político. (pp. 196 y 197)

Con este texto, la carga de términos degradantes con los que Europa se ha dirigido a los africanos queda desvirtuada. En efecto, las gentes de África que fueron trasplantados a América estaban ligados a las culturas y civilizaciones más antiguas de la humanidad, por lo tanto sus creencias, sus formas de concebir el mundo viajaron con ellos y muy a pesar de las estrategias de los esclavizadores para borrar las huellas de su pensamiento, lograron mantenerlo en diferentes maneras en medio del absurdo régimen deshumanizante a que fueron sometidos. El carácter sagrado de la Palabra si bien es un asunto ligado a las culturas milenarias de África, entendidas estas desde una visión museográfica, es innegable su presencia en América como motor de resistencia. Es decir, la palabra es sagrada porque es la posibilidad de interrelación entre los vivos y los muertos que interactúan en forma permanente. En estas culturas la palabra tiene fuerza creadora y está intrínsecamente ligada a la naturaleza como fuerza vital.

De los pueblos procedentes del antiguo reino del Congo el maestro Manuel Zapata Olivella (1997) nos ha descrito la filosofía del Muntú en el siguiente sentido:

En el contexto de la tradición oral, transmitido en su propia lengua o a través de la impuesta por el colonizador, el concepto de “persona” integrada al ámbito de la “familia” y al medio ambiente, concepto que no es otro que el que entraña la palabra “*muntú*”, jugó indudablemente el papel de cohesionador de los pueblos dispersos en América. Este término es intraducible a los idiomas extraños a África, porque su semántica está estrechamente ligada a un modo peculiar de vida de sus culturas. El *muntú* concibe la familia como la suma de los difuntos (ancestros) y los vivos, unidos por la palabra a los animales, los árboles, los minerales (tierra, agua, fuego estrellas) y las herramientas, en un nudo indisoluble. Esta es la concepción de la humanidad que los pueblos más explotados del mundo, los africanos, le devuelven a sus colonizadores europeos sin amarguras ni resentimientos. Una filosofía vital de amor, alegría y paz entre los hombres y el mundo que los nutre. (p. 362)

Como el mismo autor lo asevera, la religiosidad, mitología, filosofía y praxis constituían formidables principios para que en América, los africanos pudieran reaccionar

bajo la opresión utilizando los mismos mecanismos creativos y de comportamiento social de sus lugares de origen. La concepción de la familia como la suma de todos los elementos de la naturaleza da cuenta de una idea ecosistémica de la sociedad humana ligada a la naturaleza. Esta perspectiva del mundo fue reconstruida en América ¿por los africanos esclavizados, sirviendo, por un lado como principio de resistencia a la deshumanización y por otro como legado para todas las generaciones siguientes.

Al igual que Zapata Olivella, pero ubicado en el ámbito de la cultura de los pueblos negros del Pacífico colombiano, Alfredo Vanin (1993) caracteriza la memoria colectiva de esta región como un pensamiento ancestral conformado por tres mundos: El mundo de aquí, definido por la historia, la conciencia, la leyenda, los hombres nacidos y por nacer y las animas que alrededor de los hombres están para protegerlo. El mundo de arriba es un mundo de poderes y divinidades africanas que fueron enmascaradas para traducirse luego en los santos más venerados del catolicismo en una suerte de mimetismo religioso. En este mundo se encuentra Dios, los santos, los angelitos y animas de adultos que fueron al cielo. El mundo de abajo es en realidad un submundo de donde surgen las visiones malignas y los maleficios, allí habitan la Tunda, el Riviel, el Duende, el Diablo entre otros. Vanin ha dicho que en el Pacífico afro estos mundos se comunican entre sí a través de los cantos, la música, la danza, los sueños. (p. 556),

Con estos interesantes elementos que dibujan el mapa epistémico que las culturas de origen Bantú trajeron a la Nueva Granada, retomamos el relato de Adriana Maya para señalar que efectivamente en la relación de estos mundos mediados por la palabra sagrada, que de alguna manera articula el pensamiento religioso, es donde tienen lugar la concepción del individuo, la sociedad y la política. Leamos lo siguiente:

En estas sociedades la tradición oral contenía las informaciones que permitían establecer comunicación dentro de este sistema compuesto por vivos y muertos. Así la *palabra, el gesto y el ícono* eran los soportes de la memoria colectiva. Según Hampaté Ba, servían para transmitir el conocimiento sobre las ciencias de la naturaleza, la religión, la sabiduría, la historia, los saberes y oficios, y la recreación. Este conocimiento total contenido en la tradición y en sus modos de expresión recubría no sólo todos los aspectos de la vida sino que también permitía trascender hasta la Unidad Primordial, por cuanto en estas sociedades, lo espiritual y lo material no están dissociados. Las *prácticas sagradas* articuladas sobre el diálogo con los antepasados, se transmitían y actualizaban mediante expresiones *corp-orales* como la palabra cantada, dicha o recitada, el cuerpo gestual y danzante, además del despliegue iconográfico compuesto por máscaras, esculturas, instrumentos musicales, pinturas faciales y escarificaciones. Ellas tenían una función doble: realizar la pedagogía y la actualización de la memoria histórico-cultural, en el ámbito sagrado de los ritos y ceremonias. (p. 197)

Como se observa, en este apartado se condensan los elementos fundamentales del pensamiento africano que se reflejaron en las prácticas de vida, la convivencia y los deseos de libertad de los esclavizados. Sin duda, en la representación artística y musical de los africanos en América se percibe en forma fehaciente su espiritualidad, pero también una señal de desencuentro con el proyecto colonial implantado por Europa. Cuando en las sociedades modernizadas de las Américas, el legado artístico y espiritual se folcloriza ocurre un ocultamiento del pensamiento y de la cultura real y concreta de la Diáspora africana.

La autora también describe la forma como se va configurando la tradición oral en los pueblos de África. Su punto de vista es que en cada comunidad se requería el entrenamiento de personas que se convertían en profesionales de la tradición y de la memoria oral. Aprendían desde muy jóvenes las técnicas de la medicina, la música, la danza, la composición y la memorización con lo que se convertían en guardianes de su cultura. Aduce también que los espacios rituales así como los saberes de los iniciados hacían parte de una concepción de lo real basada en la integración del hombre con la

naturaleza. En este escenario de dialogo entre los vivos y los muertos, las plantas, los minerales, los animales constituyen poderes facilitadores de esa conexión vital de las mentes con su entorno. Siguiendo a Serge Gruzinski, Maya concreta su tesis de la siguiente manera: “Considero que esta visión religiosa del mundo que atravesó el Atlántico con los cautivos, no constituía un *"dominio aparte de lo social, lo político y lo económico sino que por el contrario, contenía la trama y las pautas de la memoria histórico-cultural"*, heredada de África” (pp. 198 y 199)

No obstante, las practicas mágico-religiosas de los africanos esclavizados en el siglo XVII de la Nueva Granada, la autora las describe como parte de una epistemología local consistente en la creencia de que el ser humano y el mundo conformaban una unidad formada por espíritus que habitaban tanto el mundo de los vivos como el de los muertos. Pero estas prácticas fueron calificadas por las autoridades religiosas de la colonia como demoniacas y ubicadas en el campo de la hechicería o brujería, cuando en realidad se trataba básicamente de procesos de re-composición de la identidad o como dice la autora intentos de re- personalización y re-socialización de la gente de África a través de la estrategia de una suerte de *cimarronaje cultural*. (p. 200)

Queda claro de este modo que la re-composición de la identidad a partir de la recuperación de la memoria cultural africana, definida en sus prácticas mágico-religiosas, danzas, música, rituales y tradición oral, fue la forma como los esclavizados, no solo iniciaron el proceso de re-humanización sino también su oposición y resistencia a un régimen que hacia toda clase de esfuerzos por desaparecer la subjetividad pensante de estos pueblos.

Al respecto de lo anterior y refiriéndose a las sociedades modernizadas de su época, en donde se ha folclorizado la identidad del negro, Amir Smith Córdoba (1980) se plantea los siguientes interrogantes:

¿Y cuando el negro se predisponga a no seguir divirtiendo a los demás, quien pasará a cubrir o desempeñar su puesto? ¿Y cuándo se predisponga a mostrarse él, y con él los espacios de todo un emporio cultural, quien cubrirá el sitio del negro despersonificado que inculcó la cultura occidental? Y cuando el negro diga basta y se dé cuenta que en sus músicas, en sus danzas y en su movimiento lleva implícito su propia cultura, rasgos propios de su identidad, que plasmados en arte vernacular lo arrima a valores, que como cultura opera con relación a otras y no en función como hasta ahora ha venido ocurriendo, quien lo hará por el negro? (p. 71)

Estas preguntas, tanto si se hicieron en el pasado colonial, como en la época contemporánea, señalan una ruta de insumisión, de deslinde de una determinada estructura opresora. La insumisión, la rebeldía, el cimarronaje, la desobediencia que, como conciencia crítica, ha caracterizado el devenir de la diáspora africana no solo tienen carácter permanente en términos de proceso para la restitución de dignidad, sino también como clave para el equilibrio social que, de acuerdo con los Bantúes, puede lograrse si se siguen las reglas de la palabra sagrada que facilita la armonía entre los hombres y la naturaleza.

Por lo tanto, más que la reseña de Adriana Maya según la cual los negros en la Nueva Granada tenían una epistemología local, de lo que se trata es de una epistemología “otra”, una forma distinta de concebir la realidad, es decir de aquella que, en este caso, se podría nombrar como la *epistemología de la cultura afrodiasporica*, en cuya práctica se pueden constatar los primeros actos de insumisión del negro en las Américas.

Palenques y Cabildos: primeros escenarios de la Insumisión y la Educación Afro.

Para realizarse como proceso de insumisión, la epistemología “otra”, la de la cultura afrodiáspórica, contó con escenarios puntuales: Los Cabildos, Cuadrillas, Milicias, Juntas, Rochelas y los Palenques. En efecto, María Cristina Navarrete (2010) caracteriza estas formas de organización social del negro que, en medio de un régimen inclemente de esclavitud, se constituyeron en expresión de rebeldía y resistencia durante los siglos XVII y XVIII en la Nueva Granada. Analizaremos aquí Cabildos y Palenques que como expresiones organizativas, creadas por la diáspora africana al interior mismo de la esclavitud, establecerán nexos con el pensamiento libertario e insumiso determinante para la complejización del sistema colonial, cuyas estrategias de sometimiento habían intentado desdibujar la personalidad del negro. Navarrete, afirma que las condiciones de esclavización impidieron que la gente africana manifestaran libremente sus prácticas religiosas y mágicas, los ritos de iniciación, las festividades tradicionales y ceremonias fúnebres (p. 161). No obstante, la autorización de la Corona para organizar Cabildos o cofradías de negros con el propósito de agrupar gentes de la misma nación africana, fue el detonante para que las primeras manifestaciones culturales y espirituales de los africanos comenzaran a florecer como territorio para la re-invenición de la subjetividad colectiva, cultural y política.

Al recrear, sus rituales y distintas expresiones religiosas, el africano toma este escenario no solo para la diversión como solaz en medio de la carga de la esclavitud, también para repensar su situación en términos de la necesidad de recuperar su estatus

moral y su esencia cultural. Los Cabildos además fueron espacios de protección, manifestación de solidaridad y sentido humanitario entre los esclavizados, quienes se organizaron en una suerte de mutualismo para atender los casos de enfermedad y muerte de sus hermanos de infortunio.

Al interior del Cabildo se recrean prácticas curativas retomando la memoria ancestral africana y siguiendo la tradición de cada nación o casta. En nuestro modo de ver, de esta forma se va llegando a un relativo grado de autonomía que va a desestimar la espiritualidad católica para impulsar lo que hemos llamado la epistemología cultural afrodiáspórica que como aplicación de un conjunto de saberes propios complejamente combinados se erige en alternativa científica, cuyo uso y aplicación, como lo ha evidenciado Maya (p.199), no fue restrictivo de la gente de origen africano, también fueron utilizadas por los mismos españoles.

Como lo he planteado en otro lugar (2011)⁵, al interior de los cabildos se organiza un proyecto de vida basado en la solidaridad y la fraternidad como pilares de una sociedad humanitaria. Dicho proyecto garantiza su continuidad en la medida que se trasmite a las siguientes generaciones como cuerpo de valores que se oponen a la degradante condición de la esclavitud. Aquí aparece un primer embrión de los procesos educativos propios que sin ninguna opción de escolarización, se entiende como proceso de reconstrucción de la africanidad o lo que es lo mismo, la recuperación del esencialismo⁶ cultural africano y su carácter libertario.

⁵ Artículo: *Diaspora Africana en Colombia: Etnoeducación, racionalidades y Cultura*. Publicado en Revista Piedra de Panduro, Universidad del Valle sede Buga.

⁶ *En este estudio, el concepto de Esencialismo Afro no está referido al fundamentalismo político o religioso que se presenta en los conflictos intercivlizacionales de la actualidad. Es más bien un concepto que asume*

Pero más allá de los Cabildos que, por ser consentidos por la Corona, mantenían vigilancia en forma permanente de parte de la autoridad colonial, los africanos optaron por formas aún más rebeldes de organización. En efecto, los Palenques fueron pueblos contruidos al interior de la manigua por negros huidos, denominados por los españoles como cimarrones. Estos pueblos libres realmente subsistían gracias a una compleja estructura organizativa que, como lo veremos más adelante, en el caso del palenque de San Basilio, impedían la penetración de las tropas españolas. Pero la importancia del Palenque como escenario de insumisión reside en que los pilares o principios para su creación y funcionamiento sugieren las tres subcategorías de este estudio: dignidad, autonomía y libertad. Adicionalmente su cercanía con los fundamentos de la educación afrocolombiana discutida por intelectuales, maestro y líderes comunitarios en el siglo XX, es patente.

En efecto, el Palenque recupera la visión libertaria africana, pero también la identidad, la solidaridad y la defensa de la territorialidad, elementos que hoy integran la

la libertad como proceso de reconstrucción de la identidad. Es decir, identidad que implica la Libertad y la humanidad negadas por siglos de colonialismo. La esencia de la Diáspora africana es la búsqueda constante de la libertad por la vía del conocimiento de su cultura propia, esto es, por la mediación de un pensamiento desesclavizador que ha adquirido en la historia varias maneras de nombrarse: pensamiento cimarrón, insumiso, palenquero, anticolonial, diasporico, etc. Desde luego, este pensamiento que busca restituir la condición humana no intenta sobreponerse a otros, ni es de carácter unívoco. Lo contrario, siguiendo a Lao-Montes (2007), los escenarios donde se construye, así como los pilares que lo caracterizan lo constituyen como un campo epistémico multicentrado, complejo y diverso. De otro lado, el esencialismo Afro, es resultado de una historia de opresión, por tanto, más que una estrategia para la negación del "otro" o para imponer un determinado sistema de vida a otras sociedades, es más bien una postura política que comporta una *ética de la diversidad*. Dicha postura política, en mi modo de ver, es un mecanismo de resistencia que se inscribe en una lucha histórica contra las injusticias en dialogo con otros grupos culturales en similares condiciones. No se trata de hacer énfasis en solo un aspecto de las demandas sociales de este pueblo, al revés, el esencialismo Afro presente en los discursos educativos del siglo XX colombiano le apunta a la integralidad de la persona humana abarcando reivindicaciones tanto en la economía como en la cultura, en la política, la administración, etc. Contrario al discurso anti-esencialista de las teorías críticas europeas y occidentales que perciben como peligrosas las manifestaciones de identidad cultural y política de los pueblos no occidentales, el esencialismo cultural afro en Colombia busca un encuentro solidario del negro con el negro (Amir Smith Córdoba 1980, Jesus Lacides Mosquera 1975) previo a cualquier relación con las otras esferas sociales y culturales, introspección colectiva necesaria para articular en forma igualitaria con los otros sectores marginados en una sociedad regida por la democracia liberal, hija del colonialismo europeo racista y de la modernidad capitalista.

concepción profunda de la educación afro vista desde los procesos de reivindicación étnica y política. Con ello se demuestra y se explica la presencia de un hilo conductor histórico en los anhelos de libertad y dignidad de la diáspora africana en América.

Como expresión de rebeldía contra el sistema colonial, los palenques son también escenario para la construcción de nuevas ideas sobre la realidad bajo el amparo de la tradición africana presente en la memoria colectiva y la tradición oral. Zapata Olivella, en *Changó el gran putas* (1983), lo recrea de la siguiente manera:

¡Oíd, oídos del Muntú. Oid! Aquí nace el vengador, ya está con nosotros el brazo de fuego, la muñeca que se escapará de los grillos, el diente que destroza las cadenas. ¡Oigan los que oyen! Oigan ustedes que traen a esta vida los hijos del Muntú. Escuchen, el protegido de Elegbá trae sangre de príncipe. Nace entre nosotros, será nuestro Rey. Protegido de Elegbá será bautizado con el nombre cristiano de Domingo pero todos lo llamaremos Benkos, porque Benkos se llama el tatarabuelo Rey que sembró su kulonda. Criado en la casa del padre Claver se alzaré contra ella. Morirá en manos de sus enemigos pero su magara, soplo de otras vidas, revivirá en los ekobios que se alcen contra el amo. (p. 182)

Zapata anuncia aquí el nacimiento y el camino que tendrá que recorrer la insumisión. Encarnada en la figura del gran líder Bantú Benkos Biohó, la insumisión del negro en Colombia y en general en todos los lugares de ubicación de la Diáspora africana en América, arranca con la desobediencia al sistema colonial, el escape, la huida a los lugares inaccesibles del arcabuco y la creación de los Palenques. Pero Zapata Olivella no deja la rebelión del negro como un asunto del pasado, por el contrario la integra al devenir, la hace permanente y la concibe como una posta para las nuevas generaciones que tendrán que levantarse contra todo tipo de opresión. Desde esta perspectiva, la insumisión es la ruta y sendero de la libertad.

En este sentido, es necesario revisar el memorial de Baltasar de la Fuente a Antonio de Argüelles el 26 de noviembre de 1690 (Vásquez, 1994). Aunque De la Fuente, en su condición de Vicario, informa a España de los desórdenes que en su jurisdicción se presentaban dado que muchas gentes, indios, zambos negros y mulatos de distinto origen, fugitivos de sus poblaciones se habían apartado de la autoridad y vivían independientes en lugares circunvecinos de Cartagena, sin recibir los sacramentos, sin pagar diezmos ni primicias, ni ningún otro acto católico, realmente su preocupación mayor era la presencia temeraria, en esos territorios de los Montes de María, de negros levantados que de acuerdo con el testimonio de los indígenas eran peligrosos.

En efecto, Baltasar de la Fuente, dice que tuvo varios diálogos con los negros cimarrones quienes lo buscaron para que sirviera de intermediario con el rey de España en el propósito de llegar a un acuerdo sobre las peticiones que tenían. Así lo cuenta el propio De la Fuente:

A pocos días después me volvió a buscar el dicho negro gobernador y me dijo que se llamaba Domingo Criollo, que habitaba en aquellos montes y tenía en su obediencia a seiscientos hombres a quienes gobernaban cuatro capitanes, cada uno de su nación y que él con los criollos del monte darían la obediencia al gobernador de Cartagena y que los demás harían lo mismo, si se les daba libertad. Pidióme que yo lo propusiese y habiéndolo hecho por diciembre de dicho año a don Rafael Capsin, que entonces lo era, me respondió venciase con dichos negros que se habían de bajar de la sierra donde estaban. Avisé al dicho Domingo Criollo, que luego bajó acompañado de sus capitanes y otros muchos, con diferentes armas y escopetas, flechas y lanzas; y después de largas conferencias capitularon conmigo... (p. 12)

Con esta estructura organizacional, Benkos no solamente había trazado el camino de la libertad para las naciones que dependían de él en ese momento, también para todas las generaciones que vinieren en el futuro como lo ha dejado ver Zapata Olivella. Pero según

cuenta Baltasar de la Fuente, estas conversaciones con los rebeldes se interrumpieron por el cambio de gobernador en Cartagena. Al intervenir en el caso, el nuevo mandatario ordenó el ataque de los palenques y las posibilidades de capitulación con la corona empezaron a desvanecerse. No obstante, los palanqueros no solo resistieron los ataques, sino que derrotaron a las tropas realistas dando de baja al capitán de ese ejército. De la Fuente, cuenta al respecto:

Después de todo lo que llevo dicho, me buscó el dicho Domingo Criollo acompañado de dichos capitanes y otros muchos, cargados de armas de todos los géneros, y las que quitaron en la primera ocasión, y refiriéndome lo sucedido me hizo cargo de que no los hubiese avisado y a la respuesta que le di, me respondió que ellos defendían su libertad y que él con los suyos lo eran de inmemorial tiempo a esta parte... (p. 13)

Con toda claridad, el proyecto histórico de libertad del negro en las Américas se ve reflejado en la propia voz insumisa de Benkos. El kulonda sembrado por sus tatarabuelos en el vientre de su madre será la semilla perenne que dará frutos en los siglos venideros. De acuerdo con este discurso, no hay valor más importante que la libertad. Los tiempos inmemoriales de la libertad como valor supremo, entendemos, está referido a una concepción de la vida apartada completamente de la sujeción a un régimen esclavista. Esta convicción va a determinar no solo que la libertad no debería tener un tiempo específico en la historia, sino también que debe constituirse en guía permanente para la diáspora y todas sus generaciones.

De alguna forma, según este razonamiento, el pensamiento educativo afrocolombiano del siglo XX, no es más que continuidad de los procesos de insumisión

construidos al interior de los palenques, en donde según las peticiones de Benkos a la corona de España, se estructuran en los siguientes elementos: derecho a la libertad, derecho a la autonomía dentro de un territorio para cultivar y convivir y derecho a la formación espiritual de los habitantes del territorio, lo que equivale a una preocupación manifiesta por la enseñanza y el aprendizaje.

Al igual que en los Cabildos, la estructura organizativa de los Palenques se suponen precedidas de un proceso de formación y ante todo de adiestramiento, así como la convicción e introyección de los altísimos valores que constituyen la vida humana. Razón suficiente para pensar que en estos escenarios se dieron los primeros pasos en la construcción de un ideal de educación para la identidad política de los negros en América. Más allá de lo ya conocido, es decir, del engaño y la traición de las autoridades coloniales en Cartagena contra Benkos Biohó, lo que importa es el legado de insumisión y las gestiones de liberación que desarrollaran en adelante los ekobios y sus continuadores.

El Negro y la Academia colombiana: un paneo sobre estudios afro.

Poniendo al descubierto las contradicciones y los variados modos de representación del negro en Colombia, Santiago Arboleda (2011) en su tesis doctoral titulada “*Le han nacido nuevas estrellas al cielo: suficiencias intimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano*”, desarrolla un interesante balance analítico de los estudios históricos y antropológicos acerca de la población con ancestro africano en el país. En su narrativa, sugiere una periodización de dichos estudios arrancando en la década de los cincuenta con la lectura de “*Nuevos estudios afrocolombianos*” del sacerdote jesuita Rafael Arboleda

(1952), hasta finalizar el siglo XX con las publicaciones de la revista *América Negra* proyecto editorial resultado de la alianza de un grupo de investigadores y la Universidad Javeriana. Incluye un análisis sobre el debate entre quienes pertenecen a una línea de investigación Afrogenética y los que corresponden a la perspectiva teórica que niega la africanidad en las prácticas culturales de los negros en Colombia a quienes llama Eurogenéticos.

El punto de anclaje principal en esta revisión bibliográfica es la crítica a los estudios afrocolombianos que han centrado su interés en mostrar una población negra marginal como resultado de su “atavismo histórico” a la colonización, ignorando con esto las memorias de resistencia y desdibujando la complejidad de las relaciones inter-sociedades que funcionaron y siguen funcionando con arreglo al patrón de poder occidental basado en la racialización.

También reconoce la importancia de algunos estudios de investigadores que haciendo uso de otras perspectivas metodológicas han esbozado la necesidad de superar los viejos enfoques que insisten en evidenciar las folclorizadas prácticas culturales de los negros como única forma de representación. Estos estudios, en el decir de Arboleda, se empiezan a mostrar en las décadas de los ochenta y noventa, algunos de ellos, en el marco de un escenario mixto donde confluyen pensadores afrocolombianos con investigadores de la reconocida academia colombiana, como es el caso del evento sobre bibliografía del negro en Colombia (1983) dirigido por Manuel Zapata Olivella. (p. 63)

Su conclusión es que en el balance de los estudios sobre el negro en Colombia, se puede constatar que el pensamiento político afrocolombiano ha sido desestimado e

invisibilizado, negando las trayectorias intelectuales afro desde el siglo XIX, así como sus contribuciones, desde un perfil epistémico situado, al pensamiento crítico universal que intenta la descolonización de los mundos no occidentales.

Este balance, juiciosamente organizado, hecho por un investigador afrocolombiano, es más que suficiente para comprender la historia de la negación del pensamiento afrocolombiano en general. No obstante, por tratarse de una investigación con otro enfoque temático, no incluye el análisis sobre educación afrocolombiana, excepto la referencia que hace sobre los eventos organizados en la ciudad de Popayán en 1987 por la profesora Hortensia Alaix bajo el nombre de *Seminarios sobre la Cultura Negra*, destacando que estos ya se insinuaban como antecedentes del movimiento pedagógico afrocolombiano, en los niveles de primaria y secundaria, ya que venían desarrollando experiencias de innovación educativa, especialmente en el sur del Valle, el norte del Cauca y el Palenque de San Basilio. (p.72)

No es exagerado afirmar que en el universo de las investigaciones históricas y sociológicas en Colombia, los estudios sobre población negra no representan un porcentaje importante. De la misma manera, dentro de los estudios de población negra, el tema de la educación como construcción epistémica de los afrocolombianos es casi imperceptible.

Varios autores (Friedemann y Arocha, 1986) (Eljach, 2006) (Jiménez, 2011) (Arboleda, 2011) coinciden en que los estudios históricos y antropológicos sobre las comunidades Afro en Colombia brillaron por su ausencia en la primera mitad del siglo XX. Solo se registran las investigaciones de Carlos Restrepo Canal y Eduardo Posada quienes

en 1932 publicaron el primer tomo de “la esclavitud en Colombia”, cuyo segundo volumen apareció en 1938.

Las primeras décadas del siglo XX en Colombia se caracterizan por la presencia del evolucionismo espenceriano (Friedemann y Arocha, 1986) importados desde el siglo XIX por las elites de la sociología a contrapelo de la perspectiva indigenista impulsada por Carlos Mariátegui y otros pensadores latinoamericanos. Las teorías del darwinismo social espenceriano, articulada a la biología evolucionista y la psicología experimental penetraron a la escuela colombiana como desarrollo del pestalozianismo (Saldarriaga, 2003) que crea la higienización y la medicalización como estrategias escolares para combatir la degeneración producto de las “malas razas” indígenas y negras.

Esta perspectiva de lo social, de acuerdo con Nina de Friedeman y Jaime Arocha (1986), reaparece en la década del 50, a pesar de los estudios indigenistas que estaban en boga. De manera curiosa, es justamente en el inicio de esta década donde aparecen los primeros estudios sobre el negro, entre ellos la obra del jesuita Rafael Arboleda “*nuevas investigaciones afrocolombianas*” (1952). Aparece también la obra de Roberto Rojas Gómez (1952) sobre emancipación de los esclavos.

En el año 1954 se publica la obra del afrocolombiano Aquiles Escalante y después en las décadas siguientes una pléyade de historiadores, sociólogos y antropólogos con distintos enfoques y concepciones de la historia y la sociedad. Son muy recurrentes los nombres de Jaime Jaramillo Uribe (1986), German Colmenares (1979), Roberto Arrazola Caicedo (1970), Robert West (1972), Ildefonso Gutiérrez Azopardo (1994), Nicolás del Castillo Mathieu (1982), Nina de Friedemann, Jaime Arocha (1986), Jorge Palacios

Preciado, Adriana Maya, Eduardo Restrepo, Peter Wade, entre otros. Sin negar la importancia de los estudios de estos autores para el conocimiento de la población afrocolombiana, la mayoría de ellos son investigaciones históricas y antropológicas que trabajan la esclavización en términos de trata negrera, la sublevación de los esclavos, la ocupación de los esclavos en la colonia, los modos de representación del negro entre los siglos XVI y XIX, y además recuperan elementos de las tradiciones culturales de estos pueblos, entre otras temáticas. Sin embargo, no se dedican a visibilizar el proyecto histórico-político afrocolombiano y menos la importancia del discurso educativo campo en el que pensadores negros del siglo XX crearon un importante escenario de debate nacional.

Por tanto, la huella rastreada en este trabajo tiene que ver con las trayectorias de los propios pensadores e investigadores negros que han incursionado, desde el campo de la sociología, antropología, historia, etnología, la literatura y la política, en debates sobre educación, siempre en posición de demandar condiciones dignas para la población negra en Colombia en una suerte de horizonte histórico y de permanente reivindicación del derecho educativo.

Al respecto, Friedemann y Arocha (1986) establecen que para evidenciar la otra historia del negro en Colombia se hizo necesario recurrir a su propia producción literaria. Destacan entonces a Jorge Artel como insigne exponente de la poesía negra y luchador en la búsqueda de la afirmación étnica del hombre negro latinoamericano. Se referencia la obra de Arnoldo Palacios “Las estrellas son negras” (1949) como una de las obras precursoras de la novelística afrocolombiana. Siguen autores como Rogerio Velásquez, considerado el primer etnólogo negro, oriundo del departamento del Chocó, quien escribe en 1948 sus *colecciones sobre tradiciones chocoanas*, y en 1952 *Memorias del odio*.

En 2008 Eduardo Restrepo y Axel Rojas publican una compilación bibliográfica sobre estudios afrocolombianos. Este volumen está organizado por temáticas respondiendo a un tipo de clasificación propuesto por los autores. La compilación muestra una proliferación de documentos con muy variados enfoques cuya gran mayoría no alcanzan el estatuto de estudios. Sin embargo, se trata de una contribución que sin ser completa se aproxima a lo que se podría llamar el espesor mayor de reseñas bibliográficas sobre historia, sociología, cultura, antropología, regiones, género, etc, sobre la comunidad afrocolombiana, superando la que se hiciera en el evento de 1983 encabezado por Manuel Zapata Olivella..

Con relación al tema de la educación o etnoeducación en el estudio en cuestión, la inquietud que surge es del siguiente tenor: De los casi 1.800 títulos reseñados solo 64 corresponden a investigaciones, estudios, proyectos, artículos o tesis de maestría y doctorados en etnoeducación y Cátedra⁷ de Estudios Afrocolombianos. Es muy bajo el porcentaje de títulos que mencionan experiencias educativas propias desde las iniciativas comunitarias en los pueblos negros y más abundantes el listado de documentos referidos a aspectos específicos en la aplicación de Cátedra. Este asunto constituye un termómetro que

⁷ La cátedra de estudios afrocolombianos es un mandato del artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y se reglamenta con el Decreto 1122 de 1998. Para su aplicación al MEN le correspondía formular los lineamientos generales, lo cual se hizo en el año 2001 en concertación con las comunidades (Comisión Pedagógica nacional de comunidades negras). La cátedra *comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativas a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollará como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia* (Decreto 1122/98). La educación propia afro, en cambio, está referida a procesos complejos de organización comunitaria, escolar, pedagógica, didáctica, política, ambiental y cultural que los pueblos negros, así como los indígenas, construyen para la realización de su proyecto de vida o plan de etnodesarrollo. Es decir, la educación propia es de carácter endógeno, mientras que la cátedra representa el espíritu multicultural de la nación colombiana reconocido en la constitución de 1991. La cátedra está dirigida al país no afro para que reconozca la cultura de las comunidades negras como una de las vertientes de la identidad nacional. Por esa razón, la cátedra es obligatoria para todos los establecimientos educativos del país, asunto que no puede ocurrir con la educación propia.

nos ayuda a constatar la tensión entre visiones educativas con mayor respaldo institucional (Catedra Afro, aplicada instrumentalmente) *versus* proyectos que comprometen el esencialismo afro postulante de una educación propia con enfoque liberador.

En el campo internacional se conoce un estudio reciente de la Unesco: rutas de la interculturalidad: Estudio sobre Educación con poblaciones afrodiaspóricas en Ecuador, Bolivia y Colombia (2011) En esta Investigación se pueden encontrar lugares comunes respecto a la aplicación casi nula de la normatividad vigente que los países mencionados han expedido para proteger el derecho a la educación propia de los pueblos con ancestro africano. El estudio, sin embargo, deja ver la diferencia entre Colombia y los otros dos países en materia de normatividad y experiencias concretas que se desarrollan en terreno. Colombia está a la vanguardia frente a los otros países sin que ello signifique de ninguna manera que los procesos educativos Afro se hayan consolidado.

Ecuador y Bolivia apelan a concepciones fuertes de la educación propia, como la noción “casa adentro” para nombrar el escenario endógeno intracultural que permite un conocimiento de la esencialidad del pueblo negro. Este planteamiento no se presenta en las experiencias analizadas en el caso colombiano. Ecuador y Colombia, sin embargo, presentan mayores desarrollos conceptuales y mayor visibilidad de los procesos educativos afro. Bolivia, en cambio, presenta una comunidad afro diluida en la perspectiva del Estado plurinacional cuyo énfasis es el mundo indígena. La comunidad afroboliviana es minoritaria y sus procesos de educación propia no alcanzan aún reconocimiento pese a su inclusión en la ley de educación.

La Educación Afro en el foco de los investigadores.

Importantes y selectos colectivos de maestros afrocolombianos en Villa Paz, en Jamundí Valle, Norte del Cauca y la Costa de Nariño, tomaron iniciativas, desde los 80 del siglo XX, en el sentido de repensar la práctica y la reflexión pedagógica al interior de sus pueblos. Estas experiencias educativas propias no solo retomaron practicas ancestrales, revitalizaron la identidad cultural, dieron nuevos sentidos a la pedagogía, también fueron escenarios de cuestionamientos a la política oficial de educación estandarizada. Sin embargo, excepto los documentos publicados por el ministerio de educación (MEN, memorias 1994); (Enciso, 2004); (MEN, memorias 2004) en un intento de sistematizar, pero también de institucionalizar esas prácticas, no es muy frecuente encontrar estudios que den cuenta de experiencias educativas Afro con enfoque emancipatorio y liberador.

La gran mayoría de las investigaciones sobre educación afro en estos contextos están centradas en la perspectiva histórica, sin revisar el legado de los pensadores afro en esta materia; además, se instrumentalizan en la descripción de marcos legales y jurídicos y finalmente se circunscriben a la explicación del funcionamiento operativo de la Catedra de estudios afrocolombianos. Se confunde de esta manera, la afrocolombianidad con prácticas pedagógicas endógenas en términos de educación propia afro y éstas, a su vez, se mencionan desprovistas del pensamiento educativo de los precursores negros.

En esta perspectiva, la investigación doctoral de Daniel Garcés (2008), *La educación afrocolombiana: escenarios históricos y etnoeducativos 1975-2000*, versa sobre los temas comunes que han ocupado el lugar del discurso educativo en las comunidades afrocolombianas en las últimas décadas del siglo XX. Hace una descripción de la

legislación étnica en favor de la población Afro, una conceptualización de los tópicos recurrentes. Esboza el conflicto de la institucionalidad-homogeneidad versus la diversidad cultural del país, destacando las construcciones socio-culturales de las comunidades Afro. Se describen además los eventos y escenarios de recuperación de valores de identidad como foros académicos y encuentros de arte y música de las regiones Afro. Resalta la propuesta de la pastoral afroamericana al repensar la educación para los afrocolombianos. Así mismo, describe algunas experiencias etnoeducativas provenientes de distintas subregiones del país; hace un análisis acerca del lugar de los afrocolombianos en los textos de la educación oficial y finalmente, analiza los momentos de emergencia de la Catedra de estudios Afrocolombianos. Su postura, aún está lejos del carácter político que implica la educación en la perspectiva de los pioneros del discurso educativo afrocolombiano. No obstante, la importancia de su tesis reside en que es la primera desarrollada por un afrocolombiano sobre este tema.

Siguiendo la misma línea, el trabajo de Orian Jiménez (2003): *Historia y memoria: la etnoeducación de los afrocolombianos*, presenta un balance de los estudios sobre negros en Colombia, una propuesta de cartografía étnica para Colombia y, finalmente, algunas ideas sobre el quehacer pedagógico. No es en realidad un texto de etnoeducación Afro como lo anuncia su título. Es más bien un recuento analítico de la historia de la antropología en Colombia y su relación con los estudios de la población negra. Por lo tanto, la contribución de este texto al presente estudio es limitada en razón de su enfoque y propósitos

En el texto *Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación*, Amanda Romero (2010) pone en cuestión las definiciones de educación por y para indígenas y afrocolombianos, mediante una mirada a las diferencias interétnicas en los planteamientos de la educación indígena andina y amazónica. Lo anterior en relación con la iglesia-docente y las pretensiones de aplicación y abordaje de relaciones basadas en la interculturalidad. El análisis toma como objeto la cátedra de estudios afrocolombianos, y se pregunta por las propuestas culturales inmersas en las diversas tecnologías de control, así como por las relaciones de poder en las que surgen y se produce el multiculturalismo como política pública estatal dirigida a los sujetos *etnizados* en Colombia. La autora, desde una visión histórica ubica la etnoeducación indígena y Afro en la época colonial como un servicio de los poderes establecidos a los pueblos subalternizados; asunto que merece otras reflexiones. El texto también cuestiona la educación contratada con la iglesia católica, identificando el proceso como estrategias de control, basando el argumento en las teorías foucaultianas del biopoder. Finalmente, la etnoeducación como una propuesta inicialmente indígena amparada en una legislación estatal que varias décadas después es extendida a las poblaciones Afro, concretándose en la cátedra de estudios afrocolombianos.

Iván Vergara (2011), en su tesis de maestría: *Prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad en contextos interculturales, en el trabajo de aula de los docentes etnoeducadores en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira*, aborda las prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad en contextos interculturales, en el trabajo de aula de los docentes etnoeducadores en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira, asumiendo la idea de que una práctica educativa es aquella acción intencional atada al sistema utilizado para educar. La investigación en su

análisis concluye que en Pereira el sistema escolar viene desarrollando la implementación de un discurso pedagógico, que aunque débil, poco a poco incorpora los saberes de la cultura afrocolombiana al mundo escolar, no sólo en el plan de estudios, las asignaturas tradicionales sino también -y esto es lo más importante-, en la cotidianidad misma de las relaciones sociales que establecen los estudiantes al interior de la escuela.

El ensayo de Francisco Javier Flórez (2009) *Iluminados por la educación: los ilustrados afrodescendientes del caribe colombiano a comienzos del siglo xx*, es una detallada revisión de la existencia, en Cartagena, de un pensamiento racial sistemático entre finales del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XX, teniendo como marco el discurso de la nación colombiana. Durante el transcurso de este tiempo las élites que se dieron a la tarea de imaginar proyectos nacionales hicieron alusión a los componentes negros, mulatos e indígenas que hacían parte de sus respectivas formaciones sociales, como bárbaros, inferiores e incivilizados.

Este es el marco en el que intelectuales afrocolombianos como Jorge Artel y Juan José Nieto desarrollaron su ardua y productiva labor literaria y periodística. El autor propone la necesidad de revisar la noción de invisibilidad de los negros por parte de las elites en general ya que existen diferencias entre el centro del país, de visión andina, con regiones como la Costa Caribe, por ejemplo, donde la presencia de personajes ilustrados pertenecientes al sector de las comunidades Afro se pueden constatar desde la primera mitad del siglo XIX. Este análisis de las trayectorias intelectuales de los negros caribeños en medio de una sociedad colombiana jerarquizada y racializada de acuerdo con el pensamiento de ilustres representantes de los partidos conservador y liberal, es quizás el trabajo que más se acerca a los propósitos de esta investigación. Infortunadamente, la

identificación de los personajes negros, entre ellos poetas, políticos, médicos y abogados no trasciende la descripción de sus eminentes títulos y los grados de dificultad que tuvieron para lograrlos. Los intelectuales negros, en este estudio, no tienen aún propuestas para repensar la sociedad y no cuentan con discurso educativo reivindicativo de su raza.

Jair Alvares (2006) publica el ensayo titulado: Educación, progreso y raza en Colombia entre 1920 y 1940: el caso de Medellín, donde describe los debates que en la primera mitad del siglo XX abordan el tema de la educación en relación con una supuesta degeneración de la raza que impide el progreso de los colombianos. Se analizan los discursos de personajes conocidos como Luis López de Mesa uno de los abanderados de la propuesta de cruzar las razas colombianas con las europeas con propósitos de mejoramiento y progreso de la sociedad. Este estudio, si bien está centrado en la zona de Antioquia, específicamente en Medellín, expone una realidad colombiana racializada con posibilidades de regeneración solo si la escuela puede corregir la degradación a través de estrategias oficiales como la higienización que marcan una forma de luchar contra las “malas razas”. El estudio no aborda un discurso educativo desde los pueblos subalternizados y a cambio describe los contextos históricos y filosóficos donde nacen las nociones de progreso y raza.

David Andrés Jiménez (2011) escribe Afrocolombianidad y educación: genealogía de un discurso educativo. El autor explica el proceso en el que emerge el discurso sobre la población negra colombiana, pero se centra básicamente en los acontecimientos que están en la franja entre 1991 y 2008. El estudio se realiza en cuatro ciudades importantes del país: Bogotá, Cali, Medellín y Cartagena. A partir del concepto foucaultiano de genealogía-arqueología, el autor describe los circuitos en que se mueve el discurso de la

afrocolombianidad en el periodo señalado. Su tesis principal reside en que la educación es un escenario de disputa en el que los tres principales ordenes de enunciación de la afrocolombianidad: lo territorial, lo étnico y lo histórico, se discuten al interior de los procesos de reflexión pedagógica, delimitando la educación como campo de demandas, reclamos y exigencias a la sociedad colombiana.

En conclusión, los estudios analizados son en su mayoría tesis o fragmentos de tesis de maestrías y doctorados que han aportado elementos al debate académico sobre educación afro. Sin embargo, excepto los documentos de Jiménez (2011) y Flórez (2009), no abordan la relación entre educación y visión política afrocolombiana. Los dos estudios mencionados, insinúan dicha relación aunque de manera poco profunda.

En esta perspectiva, se ha podido constatar que no existe un estudio específico relacionado con la asociación entre educación y proyecto político Afro, como tampoco se han identificado investigaciones que intenten desentrañar el pensamiento educativo de los intelectuales negros que han incidido en los debates políticos y académicos del país desde el siglo XIX hasta XXI. Por lo tanto, el presente estudio es innovador en términos de su distancia de los lugares comunes que han dominado las investigaciones sobre educación en las comunidades negras. Los estudios analizados, no mencionan la educación como un discurso político de los pueblos negros ni asumen los conceptos de subalternidad, identidad e intelectualidad Afro como pilares en la construcción de educación propia en la perspectiva de estas comunidades.

La modernidad cuestionada: Discurso antirracista y decolonial.

Pese a que nos ubicamos en la vertiente afrolatina de la diáspora africana en América, hemos tomado como intelectuales de referencia a los autores afrocaribeños Aimé Cesaire y Frantz Fanon cuyos planteamientos explosivos son claves para comprender la “insumisión epistémica” de la intelectualidad afrodiasporica y con ella la postura insumisa de la crítica educativa afrocolombiana. Por tratarse de un estudio sobre la educación en la concepción de los pueblos negros de Colombia, cuyas sociedades han sido y son víctimas del sistema del racismo-colonial, justa es la conexión de este tema con la visión anticolonial y antirracista de estos autores pertenecientes a otro escenario de pervivencia de la diáspora africana pero con diferencias imperceptibles entre un lugar y otro.

En efecto, Aimé Cesaire (2006) ha afirmado:

habría que estudiar en primer lugar cómo la colonización trabaja para descivilizar al colonizador, para embrutecerlo en el sentido literal de la palabra, para degradarlo, para despertar sus recónditos instintos en pos de la codicia, la violencia, el odio racial, el relativismo moral; y habría que mostrar después que cada vez que en Vietnam se corta una cabeza y se revienta un ojo, y en Francia se acepta, que cada vez que se viola a una niña, y en Francia se acepta que cada vez que se tortura un malgache, y en Francia se acepta, habría que mostrar, digo, que cuando todo esto sucede se está verificando una experiencia de la civilización que pesa por su peso muerto, se está produciendo una regresión universal, se está instalando una gangrena, se está extendiendo un foco infeccioso y que después de todos estos tratados violados, de todas estas mentiras propagadas, de todas estas expediciones punitivas toleradas, de todos estos prisioneros maniatados e “interrogados”, de todos estos patriotas torturados, después de este orgullo racial estimulado, de esta jactancia desplegada, lo que encontramos es el veneno instilado en las venas de Europa y el progreso lento pero seguro del ensalvajamiento del continente. (p. 15)

Este primer texto de Cesaire se toma aquí como punto de partida para una reflexión sobre el sistema racista-colonial que, pese al desenmascaramiento que hace este autor desde los años 30 del siglo XX, sigue su curso en forma incólume combinando sutiles estrategias de imposición cultural, económica y política con intervención militar en países considerados despensa de recursos y cuya población ha sido subalternizada. Sin embargo, al desnudar la crudeza del sistema racista-colonial, Cesaire subvierte el discurso del colonizador y le endilga la barbarie y la descivilización, expresiones con las que se había señalado agresivamente el *ethos* de las víctimas. Al respecto dice:

¿A dónde quiero llegar? A esta idea: que nadie coloniza inocentemente, que tampoco nadie coloniza impunemente, que una nación que coloniza, que una civilización que justifica la colonización y por lo tanto la fuerza, ya es una civilización enferma, moralmente herida, que irresistiblemente, de consecuencia en consecuencia, de negación en negación, llama a su Hitler, quiero decir su castigo (p. 17).

En el mismo sentido se ha expresado Frantz Fanon (1956), haciendo uso de una vasta conceptualización acerca de las prácticas racistas:

El racismo infla y desfigura el aspecto de la cultura que lo practica. La literatura, las artes plásticas, las canciones para modistillas, los proverbios, las costumbres, las pautas, ya sea que se propongan seguir el proceso o vulgarizarlo, restituyen el racismo. Es decir, un grupo social, un país, una civilización, no pueden ser racistas inconscientemente. Lo afirmamos una vez más, el racismo no es un descubrimiento accidental. No es un elemento oculto, disimulado. No exige esfuerzos sobrehumanos para evidenciarlo. El racismo salta a la vista porque está precisamente en un conjunto característico: el de la explotación desvergonzada de un grupo de hombres por otro que ha llegado a un estadio de desarrollo técnico superior. Debido a esto la opresión militar y económica precede la mayor parte del tiempo, hace posible, legitima al racismo. (p. 45)

Fanon enfatiza en el carácter deshumanizante y desustancializante del racismo al tiempo que cuestiona las diferentes formas de justificarlo. Advierte que en una primera fase el ocupante legitima su dominación con argumentos científicos y la “raza inferior” se

niega como raza. Por lo tanto, el grupo social racializado imita al dominador y en ese proceso se pierde, se desacraliza. Al asistir, dice Fanon, a la liquidación de sus sistemas de referencia en el derrumbe de sus esquemas culturales, no le queda al autóctono más que reconocer con el ocupante que “Dios no está de su lado”. El opresor, por el carácter global y tremendo de su autoridad, llega a imponer al autóctono nuevas maneras de ver, singularmente un juicio peyorativo en cuanto a sus formas originales de existir.

No obstante, para Fanon el racismo como proceso de inferiorización para someter a la servidumbre no es una constante histórica, es más bien un fenómeno que se inscribe en un sistema determinado. En este punto se nos hace preciso comentar que la discriminación y el racismo que acontece en todos los espacios de la diáspora africana en América corresponden a estrategias deliberadas del sistema-mundo-moderno-colonial-europeo-occidental. Por lo tanto, siendo parte de un mismo lugar de segregación, expoliación y subalternización, el racismo aplicado a la Diáspora caribeña no se diferencia del que se ha utilizado para someter a la diáspora Afrolatina.

Lo que escribe Fanon es casi una descripción de la realidad socio-cultural de la diáspora africana en Colombia; asunto este que nos remite directamente a los propósitos mismos de esta investigación en cuanto que devela un pensamiento propio capaz de plantearse una educación para enfrentar el racismo explícito, solapado e institucional. Dice Fanon que “una sociedad es racista o no lo es. No existen grados de racismo. No es necesario decir que tal país es racista pero que en él no se realizan linchamientos ni existen campos de exterminio” (1956)⁸. Este postulado nos ayuda a comprender la inutilidad de la

⁸ Racismo y Cultura se denominó el texto de la intervención de Frantz Fanon en el primer congreso de escritores y artistas negros en París septiembre de 1956. Publicado en el número especial de *PresenceAfricaine*, junio-noviembre de 1956.

jerarquización de las prácticas racistas en cuanto no implican ninguna solución. La advertencia tiene el sentido de reconocer la necesidad de enfrentar toda actitud racista sin importar de donde provenga en el sentido que se trata de una afrenta contra la condición humana. Nuestro autor nos anuncia también dos sentencias de tamaño mayúsculo, que se constituyen en clave para este estudio. En primer lugar, comenta Fanón (1968) “en una sociedad colonizada y civilizada toda ontología es irrealizable... En la *Weltanschauung*⁹ de un pueblo colonizado hay una impureza y una tara que prohíbe toda explicación ontológica” (p. 136). Esta imposibilidad, sin embargo, no se deriva de una condición innata de la inferioridad, al contrario, y Fanon es consciente de esto, la inferiorización del sujeto colonizado pasa por el otro colonizador.

Es decir, en los pilares de la sociedad colonial el negro es construido no como sujeto sino como objeto. Dicha objetivación se hace evidente en el relato del otro como única opción para *constituirme*. Es el otro el que crea la imagen y *los mil detalles* que conforman *mi identidad*.(p. 138). Ahora bien, en segundo lugar aparecen las posibilidades de extinguir la despersonalización del colonizado cuando Fanon asume: “Como era imposible partir de un complejo de inferioridad innato, decidí afirmarme en tanto que NEGRO. En vista que el otro dudaba en reconocerme solo me queda una solución: hacerme conocer”.(p.140) Este autoreconocimiento, se deduce del planteamiento de Fanon, es posible cuando se asume al antepasado, cuando no se niega el nexo histórico y afectivo con la sociedad de los esclavizados a la que se pertenece; y esto es posible cuando se comprende el parentesco interno a través del plano universal del intelecto (p.140).

⁹ Este concepto alemán aparece en la obra de Fanon, *Piel Negra mascarar blancas*, sin traducción. La acepción más cercana en español es *Concepción de mundo*.

Al estudiar el pensamiento de los precursores del discurso educativo afrocolombiano, esta investigación se ubica en el camino trazado por Aimé Césaire y Frantz Fanon; específicamente, en el punto en que este último opone a la imposibilidad ontológica de los sujetos colonizados el auto-reconocimiento, la auto-afirmación y la intelectualidad, desde su perspectiva de hombre negro, para enfrentar la sociedad racista-colonial. El escenario de una sociedad racista que los dos autores caribeños describen resulta similar al que tienen que enfrentar Diego Luis Córdoba (1934), Rogerio Velásquez (1961), Miguel A. Caicedo (1972) y Manuel Zapata Olivella (1977), Jesús Lacides Mosquera (1975) y Amir Smith Córdoba (1980) en desarrollo de la “insumisión epistémica”.

La construcción del discurso educativo afrocolombiano también puede reflejarse en lo que Arturo Escobar (2007, p.52) llama programa de investigación modernidad/colonialidad (en adelante MC); para lo cual, retomaré algunos textos de Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo y Agustín Lao-Montes. A efectos de identificar una línea de reflexión conducente a los lugares de enunciación propios del discurso educativo afrocolombiano, partiré de los conceptos de Paradigma otro, diferencia colonial y pensamiento fronterizo en Dignolo, así como de los conceptos de colonialidad del poder en Quijano y transmodernidad en Dussel.

Cabe anotar que el haber elegido estos autores del MC como marco de referencias y uno de los puntos de partida en términos académicos en este trabajo, no los exime a ellos ni a sus continuadores, de las contradicciones en que han incurrido los estudios sociales en América latina en términos de haber soslayado o invisibilizado un discurso activo, concreto y anticolonial de la diáspora africana en el marco de dichas investigaciones. Lo más que se

ha podido establecer en estos estudios, incluyendo los últimos publicados en Colombia, es una presencia silenciosa de los negros como en una suerte de “*mutismo histórico provocado*”; excepto las ideas de los autores caribeños Cesaire y Fanon que han sido retomadas, aquí la diáspora afro-latina puede ser narrada, pero está desprovista de la capacidad de narrar. Desde luego, esto nos devuelve al punto de la negación de la episteme del otro, a pesar de que estos discursos analizan y proponen formas antihegemónicas de sociedad.

Es necesario, sin embargo, reconocer que los conceptos mencionados en el discurso decolonial funcionan como sombrillas para la eclosión de otros ya que pueden ser reinterpretados acorde con realidades específicas. Me refiero concretamente al concepto de Diferencia afro-latina (Lao-Montes, 2008) como subsidiario del de Diferencia Colonial.

Desde esta esquina del pensamiento latinoamericano es posible “imaginar otros mundos” (Escobar, 2003), “un paradigma otro” (Mignolo, 2002), “unas ciencias sociales otras” (Walsh, 2006), una “epistemología otra” (Germana, 2010), (De Sousa Santos, 2009) y como extensión y consecuencia de estos conceptos también se puede pensar una “educación otra” desde la diáspora afro-latina-colombiana. Dado que estas nociones están referidas a la emergencia de un pensamiento decolonial latinoamericano, es lícito advertir que no se toman aquí solo como resultado de un proyecto de investigación de hace quince años (MC), sino como una constante histórica que deviene en un proceso permanente de “insumisión epistémica”, destructor de discursos hegemónicos y postulante de paradigmas “otros” o “epistemologías otras”.

Arturo Escobar (2003) ha llamado proyecto de investigación MC al conjunto de acciones, publicaciones, debates, encuentros y conferencias que un grupo de pensadores, principalmente latinos, han desarrollado para “intervenir decididamente en la discursividad propia de las ciencias modernas para configurar otro espacio en la producción del conocimiento, una forma distinta del pensamiento, un paradigma otro, la posibilidad misma de hablar sobre “mundos y conocimientos de otro modo” (p. 53).

Dice este autor, además, que el grupo MC ha encontrado sus fuentes de inspiración en distintos procesos y movimientos como la teología y filosofía de la liberación de los años 60, la teoría de la dependencia y en una multiplicidad de otros lugares como la teoría crítica latinoamericana, la filosofía africana, los estudios subalternos surasiáticos, la teoría poscolonial y estudios de género entre otros. Siguiendo a Mignolo, Escobar sostiene que “el proyecto MC no se encuentra en una historia lineal de paradigmas o epistemes; entenderlo así significaría integrarlo en la historia del pensamiento moderno. Al contrario, el programa MC debe ser entendido como una manera diferente del pensamiento, en contravía de las grandes narraciones modernistas – la cristiandad, el liberalismo y el marxismo- localizando sus propios cuestionamientos en los bordes mismos de los sistemas de pensamiento e investigaciones hacia la posibilidad de modos de pensamiento no-eurocentricos” (p. 54)

Desde este punto de vista, la noción objeto de los cuestionamientos del MC es la de Modernidad como un asunto exclusivamente europeo. Para estos pensadores, la modernidad europea es receptáculo y soporte de conceptos como colonialidad, racialización y capitalismo. Por tanto, su punto de partida y enfoque principal es la de-construcción (no en el sentido derridiano) del discurso que crea el sistema mundo moderno colonial desde un universalismo a ultranza. Cuando este grupo asume el desafío de cuestionar la razón

moderna europea en su lógica de imponerse como único pensamiento universal, retoma una confrontación constitutiva de la propia modernidad: esto es, colonialidad versus “insumisión epistémica” como constante histórica. Es decir, la modernidad se crea, a partir del ejercicio de la colonialidad, con sus dispositivos de degradación humana como el colonialismo, racismo y el capitalismo pero al mismo tiempo se configura la contraparte: la respuesta humana desde la *diferencia colonial*, dicha diferencia está constituida por un pensamiento anti-modernidad, o lo que es lo mismo por el discurso de la diferencia colonial como “lugar de enunciación otro” a partir de las narrativas de los pueblos diversos víctimas del discurso del universalismo europeo, lo que nos conduce al pensamiento fronterizo..

De acuerdo con Mignolo (2002), “La lógica de la clasificación y jerarquización de las gentes en el planeta, por sus lenguas, sus religiones, sus nacionales, su color de piel, su grado de inteligencia, etc, fue y sigue siendo el principio fundante de la diferencia colonial. Esto es, la diferencia entre la mirada imperial y los grupos humanos “inferiores” y más cercanos a la “ley natural”. De este punto, como se verá más adelante, se desprenderá el discurso que conducirá al punto central de este trabajo.

En este mismo sentido, Aníbal Quijano (2000) asume la colonialidad del poder como un patrón de dominación asociado a varias nociones como eurocentrismo, raza, capitalismo, división del trabajo, modernidad, entre otros. Dice el autor:

la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante de las relaciones de dominación que la conquista imponía; (...) raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población. (Quijano, 2000, p. 202).

Aunque el concepto de raza, visto al interior de la lógica de la dominación está siendo revalorado por estudios recientes (Chaves, 2009, p. 210) ubicándolo en el siglo XVIII y no en el siglo XVI como lo han establecido Quijano (2000) y Mignolo (2002), es muy importante llevar este debate a otro nivel de profundidad en tanto que gran parte de los argumentos del discurso racial referido a los africanos proceden de la Biblia y esto fue lo que ayudó a justificar la esclavización de la población subsahariana incluso antes del “descubrimiento de América”. Este asunto por supuesto será objeto de otra investigación. Para el caso presente, basta con señalar que tanto Mignolo como Quijano apuntan a una crítica de la modernidad europea a través de un pensamiento disidente que para uno se concreta en la idea de diferencia colonial y para el otro en el concepto de colonialidad del poder.

Enrique Dussel (2005) por su parte, introduce dos conceptos básicos en la misma línea de los anteriores: Exterioridad y Transmodernidad. Este autor sostiene que

las culturas que fueron expoliadas por el proyecto colonial eurocentrado solo fueron negadas, excluidas, despreciadas, ignoradas pero no aniquiladas; ellas han sobrevivido en silencio y en la oscuridad y constituyen la exterioridad de la modernidad; esto es, constituyen la diferencia colonial en términos de Mignolo. Esa “exterioridad” negada, esa alteridad siempre existente y latente indica la existencia de una riqueza cultural insospechada, que lentamente renace como las llamas del fuego de las brasas sepultadas por el mar de cenizas centenarias del colonialismo. Esa exterioridad cultural no es una mera “identidad” sustantiva incontaminada y eterna. Ha ido evolucionando ante la Modernidad misma; se trata de una “identidad” en sentido de proceso y crecimiento pero siempre como exterioridad. (p. 17)

Con este texto queda claro que el conjunto de las culturas avasalladas por el colonialismo, lejos de ser exterminadas emergen como alternativas al discurso moderno en cuanto que a partir de una actitud insumisa histórica y continua los pueblos expoliados fueron construyendo las bases para el deslinde frente al patrón de poder establecido. La

exterioridad, en el marco de este pensamiento, sugiere no la autoexclusión de la modernidad sino una postura crítica de sus pilares y la construcción de nuevos relatos acerca de la humanidad, la vida y la sociedad así sean al interior mismo de la Modernidad.

Como filósofo de la liberación, Dussel (2005) propone una superación de la modernidad europea como pretendido proyecto universal; dicha superación no es posible con la post-modernidad sino a través de un proyecto de futuro de las culturas que habitan la “exterioridad”, ese proyecto el autor lo denomina Trans-modernidad.

Así el concepto estricto de

“trans-moderno” quiere indicar esa radical novedad que significa la irrupción, como desde la Nada, desde la Exterioridad alternativa de lo siempre Distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la Modernidad, y aún de la Post-modernidad europeo-norteamericana, pero que responden desde otro lugar, other Location. Desde el lugar de sus propias experiencias culturales, distinta a la europeo-norteamericana, y por ello con capacidad de responder con soluciones absolutamente imposibles para la cultura moderna. Una futura cultura trans-moderna, que asume los momentos positivos de la Modernidad (pero evaluados con criterios distintos desde otras culturas milenarias), tendrá una pluriversidad rica y será fruto de un auténtico diálogo intercultural (Dussel, 2005 p. 18).

Dussel concreta, de esta forma, la idea del pluriverso como discurso anti-universalista pero fundamentalmente interpreta las variadas construcciones culturales que se ubican epistémicamente al margen de la modernidad como la posibilidad de edificar una dinámica social y política en permanente cuestionamiento del poder colonial, con la idea de que los mundos distintos al relato moderno puedan ubicar un escenario o escenarios de encuentro con propósitos de emancipación.

Volviendo a Mignolo, es preciso establecer su ruta conceptual con el propósito de articular estas ideas con el discurso educativo afrocolombiano por la mediación que ha

hecho Agustín Lao-Montes con el desarrollo del concepto de diferencia afro-latina. En primer lugar, Mignolo (2002) expresa:

llamo “paradigma otro” a la diversidad (y diversalidad) de formas críticas de pensamiento analítico y de proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias marcadas por la colonialidad más que por aquellas, dominantes hasta ahora, asentadas sobre las historias y experiencias de la modernidad; (...) “un paradigma otro” es el nombre que conecta formas críticas de pensamiento “emergentes” (como en la economía) en las Américas (latino/as; afroamericanos, americanos nativos; pensamiento crítico en América latina y el Caribe), en el norte del África, en el África subsahariana, en el sur de India, en el sur de Europa, y cuya emergencia fue generada por el elemento común en toda esa diversidad: la expansión imperial/colonial desde el siglo XVI hasta hoy. El paradigma otro es, en última instancia, el pensamiento crítico y utopístico que se articula a todos aquellos lugares en los cuales la expansión imperial/colonial le negó la posibilidad de razón, de pensamiento y de pensar el futuro. (p. 20)

Con esa mirada, para Mignolo “un paradigma otro” es el concepto principal que funciona como marco general de su argumento. Sin embargo, este autor presenta una ruta conceptual más extensa y compleja. “La diferencia colonial - argumenta - o las diferencias coloniales fueron enmascaradas y vendidas como “diferencias culturales” para ocultar el diferencial de poder; esto es, la colonialidad del poder. Entre muchas cosas de las que los pueblos no europeos fueron privados estaba la posibilidad de crear pensamiento.

Es aquí donde se articula en su razonamiento la idea de un Pensamiento fronterizo. En efecto, como corolario de un “paradigma otro” y “diferencia colonial” Mignolo advierte de la emergencia de un pensamiento desde la subalternidad. “El pensamiento fronterizo sería precisamente el del rumor de los desheredados de la modernidad; aquellos para quienes sus experiencias y sus memorias corresponden a la otra mitad de la modernidad, es decir, a la colonialidad. No conviene, es más, sería un peligro, generalizar el pensamiento fronterizo y sacarlo de la historicidad de donde surge, en la colonialidad de la modernidad”. (p. 27) Con este concepto, este autor se refiere de nuevo a lo que está en el límite de lo

conocido. El pensamiento fronterizo alude a la posibilidad de formas otras de pensar a contrapelo de la racionalidad europea. Sin embargo, es bueno agregar que una “episteme otra” no solo debería ser posible como ejercicio intelectual en el sentido académico del término, también como re-acción, es decir, como reflexión-pensamiento y, al mismo tiempo, como un actuar crítico frente al sistema mundo- moderno –capitalista-racista-colonial.

Ahora bien, las diferencias coloniales son las voces de las supuestas culturas subalternas cuya epistemes propias re-accionan contra la perspectiva epistémica de la modernidad. Entre estas diferencias coloniales, diseminadas a todo lo ancho y largo del planeta, se encuentra la Diáspora africana cuyo estudio, de acuerdo con Lao-Montes (2007), debe ser un componente esencial de cualquier teoría crítica del mundo moderno, teniendo en cuenta su centralidad en las formaciones y transformaciones de las modernidades occidentales y las modernidades subalternas. (p. 6). Con mayor precisión Lao-Montes conceptualiza la diáspora africana como

un campo histórico multicentrado, como una formación geocultural compleja y fluida y como un espacio de identificación, producción cultural y organización política enmarcado en procesos históricos mundiales de dominación, explotación, resistencia y emancipación. Si el campo histórico-mundial que ahora llamamos la diáspora africana, como condición de dispersión y como proceso de desplazamiento está basado en formas de violencia y terror que son centrales a la modernidad, ello también significa un proyecto cosmopolita de articulación de las diversas historias de los sujetos de la africanía moderna, a la vez que la creación de corrientes intelectuales/culturales y movimientos políticos translocales. (p. 6)

Al interior de la diferencia afrodiáspórica, se encuentra la diferencia afro-latina cuyo rasgo distintivo respecto de las otras latitudes de la diáspora africana no se centra solo en el tema cultural sino en el de la invisibilización y la marginalidad (Lao-Montes, p.10).

Dice Lao-Montes,

considero las afro-latinidades desde una perspectiva histórico-mundial/descolonial. Si se elaborara como categoría para la crítica descolonial y como identidad política crítica, la diferencia afro-latina revelaría y reconocería historias ocultas y conocimientos subalternizados a la vez que alteraría y desafiaría nociones dominantes (esencialistas, nacionalistas, imperiales, patriarcales) de la africanía, la americanidad y la latinidad.(p. 12)

Lao-Montes aduce que la Diferencia Afro-latina es doblemente subalternizada; de un lado, por los discursos latino/americanistas y por otro de los recuentos anglocéntricos de la diáspora africana.(idem). A su vez, Katherine Walsh (2006) asumiendo las afrolatinidades como pueblos afro-andinos habla también de una doble subalternización contra ellos; la que ejerce la sociedad dominante blanco-mestiza, pero también la ejercida por los pueblos y movimientos indígenas.(p. 40)

Con este panorama, se puede inferir que la población de la que se ocupa este trabajo (la diferencia afro-latina) ha sido encubierta, minimizada y desaparecida del mapa de los estudios sociales y de los estudios afrodiasporicos, aun si ello se puede considerar en términos relativos. Para enfrentar la cuádruple subalternización, la diferencia Afro-latina requiere ejercicios constantes de visibilización de su pensamiento y experiencias acumuladas de vida, resistencia y liberación, de suerte que esto facilite un dialogo con otras expresiones de la diferencia colonial hacia la consolidación, en primer lugar, de un cosmopolitismo radical negro, que ha sido desde su concepción misma una fuente de conocimiento y políticas descoloniales (Lao-Montes, p. 18), en segundo lugar para que pueda integrar el cosmopolitismo crítico del que nos ha hablado Mignolo (2002) y en tercer lugar para hacer parte del pensamiento heterárquico que nos han propuesto Castro-Gómez y Grosfoguel, (2007) . De hecho, la diferencia afro-latina se plantea como una alternativa de

pensamiento, de movimientos sociales, líneas de investigación académica y ante todo un lugar para la construcción de proyectos de identidad política crítica. En últimas, como lo reafirma Lao-Montes la diferencia afro-latina puede plantear un reto a los estudios negros y los estudios latinos para revitalizar los derroteros críticos y radicales que los originaron, y pudiera evitar que perdiera su carácter transformador descolonial.(idem)

Educación y liberación.

En Educación como Práctica de la libertad, Pablo Freire (1967) desarrolla los conceptos de “Intransitividad”, “transitividad ingenua” y “transitividad crítica”. La primera dice el autor “se caracteriza por la casi exclusiva centralización de los intereses del hombre en torno a las formas más vegetativas de vida” (p. 44). Esta condición específica en una sociedad producto de los procesos de “masificación” da cuenta también de la deshumanización a la que ha sido sometida por la falta de un existir vitalmente en el plano histórico, o por no tomar conciencia de su historicidad (idem).

La superación de la intransitividad se hace a partir de la concientización. Sin embargo, al lograr la transitividad al mundo histórico esta se revela en un primer momento como conciencia transitiva preponderantemente ingenua. Es decir, una conciencia caracterizada entre otros aspectos por el simplismo en la interpretación de los problemas por la tendencia a juzgar que el mejor tiempo fue el pasado; por la subestimación del hombre sencillo. Por una fuerte inclinación al gregarismo característico de la masificación (Freire, 1965 p. 46). De este estado del hombre podemos decir también que se trata de una alienación en términos de Fanon (1973) en donde su forma de relacionarse con el mundo aun no le pertenece al hombre.

Este es el caso de las sociedades de origen africano en Colombia (tanto las que habitan en los territorios ancestrales como las del mundo urbano) cuya forma de actuar en lo social revela un sentimiento de subalternización e inferioridad frente a otros grupos sociales. El rezago de la esclavización de sus antepasados y el racismo estructural aplicado estratégicamente sobre ellos, hace de esta comunidad un pueblo en transitividad ingenua a la historia colombiana, cuya mentalidad colonizada, o domesticada en términos freirianos, les hace concebir el asistencialismo como un beneficio antes que reconocerlo como un atentado a su dignidad y su identidad. Esta noción de transitividad ingenua, de esta manera, se vuelve explicativa de la situación de las comunidades afrocolombianas en la medida en que este concepto describe el tránsito de esta comunidad colonizada y luego campesina a los ambientes de modernización y urbanización desde la segunda mitad del siglo XX.

El concepto que contrarresta el de transitividad ingenua es el de transitividad crítica, que de acuerdo con Freire se caracteriza entre otros aspectos por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por sustituir las interpretaciones mágicas por principios causales. Por buscar la comprobación de los hallazgos, y estar dispuesta siempre a revisar. Por desligarse al máximo de los preconceptos en el análisis de los problemas y esforzarse por evitar deformaciones en su comprensión (...) por recusar posiciones quietistas. Por la seguridad de la argumentación. (1965, p.47) Sin embargo, no hay paso de una conciencia ingenua a una conciencia crítica sino solo mediante los efectos de un trabajo educativo crítico que tuviese este objetivo.

Para Freire (1965) ese proceso educativo mediador entre la ingenuidad y la conciencia es al mismo tiempo lugar de enunciación y escenario de denuncia. Más aun, para lograr el objetivo de una conciencia crítica, la educación de la que habla supera

absolutamente la idea de una educación oficial pensada para el pueblo. Se trata de una educación que posibilite al hombre la discusión valiente de su problemática. De su inserción en esta problemática. Que lo advierta de los peligros de su tiempo, para que consiente de ellos, ganase la fuerza y el coraje de luchar, en vez de ser llevado y arrastrado a la pérdida de su propio “yo” sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo ubicará en permanente dialogo con el otro. (p.87)

Efectivamente, no hay paso a una conciencia crítica sin educación, pero no hay una verdadera educación sin “dialogo”. En Pedagogía del Oprimido, Freire (1970) distingue entre educación “bancaria y educación “problematizadora”. La primera es una narración, cuyo sujeto es el educador, que conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aun, la narración los transforma en “vasijas” en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando sus recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejan “llenar” dócilmente, tanto mejores educandos serán. (p. 51).

Este tipo de educación que profundiza la ignorancia, que genera dependencia y niega la posibilidad de una lectura crítica de la realidad es la que reciben aun muchos pueblos del mundo, incluido los Afrocolombianos con el agravante que la asumen como una real oportunidad de superación de la marginalidad. Esta educación de carácter instrumental es diseñada con serios propósitos de ocultamiento de las realidades históricas cuyo análisis los propios educadores Afro no pueden hacer con sus comunidades dada su condición de “profesionales de la educación domesticados”. La contraparte de este sistema de enseñanza “ignorantista” es lo que este autor ha denominado educación problematizadora o liberadora. Esta se caracteriza justamente por dar la mayor importancia

a la dialogicidad como el escenario donde los hombres transforman juntos la realidad. La educación liberadora es la que supera la contradicción entre los educadores y los educandos en cuanto ya no se conciben como aquel que enseña y el otro que aprende. Al contrario, a partir del dialogo ambos construyen el conocimiento y transforman el mundo concibiéndose al mismo tiempo como educadores y educandos.

La educación liberadora que se construye a partir del dialogo es un proceso humanizador que se traduce en acción o en praxis que implica la acción. En este sentido, nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador. (1970, p. 61). Por lo tanto, siguiendo este razonamiento, los procesos de liberación dejan de ser hazañas individuales para constituirse en propósitos colectivos.

Ahora bien, en Pedagogía de la Esperanza, Freire hace referencia a algunos aspectos que se han constituido en clave dentro de la discusión sobre una educación pertinente desde la mirada de las comunidades Afrocolombianas. Uno de los temas tiene que ver con la concepción de un educador progresista que no puede subestimar la experiencia cultural de los educandos, es decir sus prácticas de vida o lo que se conoce como los saberes previos. Este tema en realidad es la lucha por una concepción del mundo que se resiste a ser absorbida por otra pretendidamente superior. En efecto, las comunidades Afro, han planteado que:

Respecto del modelo pedagógico que se debe aplicar en los territorios, se han tenido en cuenta varios aspectos que ponen en dialogo las técnicas ancestrales de transmisión de los saberes con los enfoques y teorías de la pedagogía contemporánea. Es necesario partir del conocimiento que traen los niños de sus familias y de las vivencias de sus comunidades. Estos saberes se articulan, se integran o se confrontan con los conocimientos generales para provocar una nueva posibilidad de aprendizaje. (MEN-Asocoetnar, 2011, p. 20).

Freire afirma que subestimar la sabiduría que resulta necesaria de la experiencia sociocultural es al mismo tiempo un error científico y expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista. Y continúa:

Tal vez sea realmente un fondo ideológico escondido, oculto, que por un lado opaca la realidad objetiva y por el otro hace “miopes” a los negadores del saber popular al inducirlos al error científico. En última instancia, es esa “miopía” lo que, constituyéndose en obstáculo ideológico, provoca el error epistemológico. (1992, p.109)

En este punto, el autor alude a lo que hoy se conoce como los estudios decoloniales, pero en específico a lo que se ha denominado la violencia epistémica (Spivak, 2003) en el marco de la colonialidad del poder (Quijano, 2000) que deviene en colonialidad del saber (Escobar, 2004), (Lander, 2000) (Mignolo, 2002), (Castro-Gómez, 2010) es decir la negación de las formas propias de pensar de los colonizados o lo que es lo mismo en términos freirianos de “los oprimidos”.

Haciendo justicia sobre este asunto, es lícito decir que los pueblos negros de América sufrieron con mayor rigor la negación de su pensamiento como parte de una estrategia para no reconocer su humanidad. De ahí que los procesos de construcción de educación propia en las comunidades afrocolombianas otorguen una gran importancia a los saberes culturales que son producto de sus propias construcciones sociales. Tal es el caso de varias experiencias etnoeducativas en el norte del departamento del Cauca (Unicauca, 2010), o de la Costa Pacífica del departamento de Nariño que han puesto los saberes cotidianos y de la ancestralidad Afro como pilares, en materia de contenidos, para el desarrollo de una educación propia. En todo caso, como lo afirmé en otro lugar (2014), los elementos de las pedagogías freirianas son clave para comprender el concepto de

educación liberadora en el marco de las experiencias educativas afrocolombianas en las últimas dos décadas del siglo XX.

La educación colombiana: La innegable invisibilidad epistémica del negro.

Para un análisis de la educación colombiana del siglo XX, tomaré los textos de Renán Silva *La Educación en Colombia 1880-1930* (1989), de Jaime Jaramillo Uribe *La educación durante los gobiernos liberales. 1930.1946* (1989) y de Aline Helg, *La educación en Colombia 1946-1957 y 1958-1980* (1989). Advierto, sin embargo, que trabajaré solo sobre algunos aspectos claves que evidencian en el debate educativo, dominado por el macrorelato nacional, las contradicciones entre el Estado y los sectores de población históricamente subalternizados. En este sentido, la pregunta por la educación en los territorios de mayoría afrocolombiana estará siempre interpelando las reflexiones acerca de la historia educativa del país. Antes de abordar los documentos mencionados, es necesario, de manera sucinta, mirar la situación educativa del negro en el siglo XIX y hasta principios del XX.

Si bien en los archivos del Estado del Cauca¹⁰ aparecen registros desde 1888 que indican la prestación del servicio educativo en gran parte de las poblaciones del Pacífico (Tumaco, Barbacoas, Iscuandé, Magüí, Mosquera, Salahonda, Guapi, Buenaventura, Quibdó, etc) y pueblos nortecaucanos, (Caloto, Puerto Tejada, Jamundí y otros) lo más probable es que dicha educación estaba dirigida exclusivamente a las pequeñas elites blancas de esos poblados, herederos de los hacendados coloniales y renacientes de los

¹⁰ Archivo del Cauca. Revista de Instrucción Pública, año II, No. 133. Popayán 1891.

dueños de enclaves mineros. Los negros, en su condición de libres después de 1851, se dispersaron en muchos territorios, especialmente en el suroccidente del país, lo más alejado posible de las autoridades republicanas. Al respecto, se pueden encontrar dos episodios que constatan, no solo el interés de los negros por una vida independiente, sino la concepción misma que tenía el Estado sobre estas sociedades.

En 1853, como director de la muy famosa Comisión Corográfica, Agustín Codazzi recorrió el territorio del Pacífico en el intento de mapear por primera vez las culturas y los recursos naturales del país. Su impresión sobre las poblaciones negras asentadas en estos territorios fue la siguiente:

Los individuos de esta raza, antes se dedicaban a la explotación de las minas; pasan en el día, haciendo mal uso de la libertad recién adquirida, han dejado en su mayor parte este trabajo para vivir en absoluta independencia, en las orillas de los ríos, sembrando unas pocas matas de plátano, algunas de maíz y otras de caña, cuyos productos, unidos a los peces abundantes en los ríos y a los zainos y cerdos de monte,... les dan un grosero pero seguro alimento. Como viven casi desnudos, con un simple guayuco los hombres, y las mujeres con una vara de bayeta sujeta a la cintura, si quieren hacerse a una muda de ropa para presentarse en el pueblo, van a las playas de los ríos a lavar arenas auríferas y en pocas horas tienen lo necesario para sus compras... Genios perversos o mal intencionados han infundido a esta gente tosca e ignorante, la idea de que no deben trabajar para los blancos y de que las tierras de estos se deben repartir entre ellos... Si Barbacoas desea progresar no debe hacerse ilusiones, esperando su porvenir de los extranjeros, ni de los vapores o de los canales... Debe buscar los medios de explotar sus minas, obligando por reglamentos severos a trabajar en ellas a la clase jornalera, so pena de considerarlos como vagos. ¿Qué sería de la República si los hombres que deben servir de peones no quisieran hacer nada, contentándose con vegetar nada más? Obligar pues a esta raza por naturaleza indolente y perezosa a trabajar para enriquecerse es hacerles un bien positivo, porque están poco más o menos como los indios semibarbaros que necesitan tutores... Si Barbacoas no toma medida semejante, se encontrará bien pronto en un estado muy triste..." (p. 24)

Con esta percepción del Estado sobre los pueblos negros en la segunda mitad del siglo XIX, era poco probable que la educación que se impartía para la época estuviera

dirigida a estas comunidades. Al contrario, la visión estatal estaba inclinada hacia una re-esclavización de los negros a efectos de lograr el progreso del país. Con dicha postura, se infiere que el enfoque político colonial se mantenía vigente en la República aún después de la abolición de la esclavitud; lo que equivale a decir que en materia educativa, la población de ancestro africano no estaba en los planes del Estado. Ello implica también que la democracia en construcción en esa época estaba siendo pensada según el modelo excluyente de la antigua Grecia, en donde el número de ciudadanos no se corresponde con las cifras de población ya que ese estilo de democracia toleraba la coexistencia entre ciudadanos y esclavos.

El otro episodio que configura la fotografía de la exclusión de los negros del sistema educativo en el siglo XIX, será analizado en el capítulo II en el apartado sobre Rogerio Velásquez. No obstante, se puede resumir de la siguiente manera: en 1894 visitó el Chocó el investigador Jorge Brisson y encontró un territorio sin institucionalidad, sin ley, sin escuelas, la gente de la región vivía en absoluta pobreza y, según su testimonio, casi salvaje. Velásquez (1961) comenta al respecto que:

Con estos antecedentes, no es extraño que el negro originario del Chocó piense lo que ahora glosamos. Él no ha experimentado los beneficios de una escuela acertada, ni sentido la influencia educativa del magisterio que, en los primeros años, tuvo mucho que ver con la discriminación racial. Sin contacto con gentes capaces de elevar su nivel cultural, o en unión de seres que no ven sino su interés inmediato, el ribereño tiene que ser como es, conformista, despreocupado, individualista, hombre que ve en la lectura un lujo. Algo accesorio del que se puede prescindir. (p. 171)

Cuando se refiere a la discriminación racial de los primeros años, Velásquez está rememorando la segregación que en materia educativa vivió el Chocó en los comienzos del siglo XX (Castillo, 2011), asunto que Miguel A. Caicedo Mena describirá en detalle en su

libro *Solidos pilares de la educación chocoana* (1992). No obstante, la mirada despectiva sobre la región y la gente negra del Pacífico que aparece en la narración de Agustín Codazzi no se queda solo en su época, por el contrario, tendrá continuidad en obras posteriores como la del sacerdote agustino recoleto Bernardo Merizalde (1921), en donde, refiriéndose a la minería del oro en la parte sur de la comarca, aduce que:

Antiguamente los dueños de las minas obligaban a los esclavos a trabajar; pero en la actualidad los negros perezosos e indolentes por naturaleza se contentan con extraer al año algunas onzas de oro, lo estrictamente necesario para comprar en las fiestas anuales los menesteres indispensables para la vida. Aquellas minas están esperando que se monten maquinarias modernas dirigidas por hombres inteligentes y laboriosos para manifestar hasta donde llegan los tesoros que ocultan sus entrañas. ¿No será la minería la redención de la Costa? (p. 143)

Negros perezosos en indolentes es una frase utilizada por Codazzi que da cuenta de la percepción de la sociedad colombiana de su tiempo sobre las poblaciones de origen africano quienes, después de la abolición de la esclavitud, habían ocupado tierras lejanas e inhóspitas para rehacer su vida. Lo curioso es que se repite en el siglo XX, en forma exacta, en la obra del sacerdote Merizalde como si se tratara de una forma inmodificable de concebir al negro. Lo que Codazzi y Merizalde no son capaces de reconocer es lo que hay detrás de la manera como la gente negra del Pacífico vive su relación con la naturaleza. Su visión de mundo, su filosofía Bantú, su espiritualidad, como lo han explicado Zapata, Vanin y Maya, no les permite una agresión continua a la naturaleza, mientras que Codazzi y Merizalde ven el territorio como escenario de “progreso”, aprovechamiento y de poder. Por contraste con la filosofía Bantú, ellos postulan las maquinarias del “progreso” y el capital como asuntos de la inteligencia humana.

Ahora bien, lo que nos interesa aquí es que la investigación de Brisson complementa la idea de que en el siglo XIX la educación ofrecida por el Estado no estuvo dirigida a las poblaciones de comunidades negras en el entendido que en el discurso oficial estas gentes no calificaban como sujetos de formación. No obstante, la ausencia de la escuela en los territorios negros del Pacífico se prolonga hasta bien entrado el siglo XX, como lo testimonia el mismo Bernardo Merizalde: “todavía existe mucha inmoralidad en la Costa, a pesar de la transformación innegable que se ha realizado de veinte años a esta parte, merced al trabajo constante e incansable de los misioneros. La ignorancia es completa; lo que se debe a la falta de escuelas suficientes, a las grandes distancias a que viven los negros y a la incuria de los padres por el bien de sus hijos” (p. 155). Pero, la preocupación de la curia, en el puro inicio del siglo XX en el Pacífico, no es tanto la ausencia de escuelas sino una suerte de falta de control sobre las almas de los negros que en su vida *semisalvaje* no acatan las reglas de la iglesia. En efecto, la llegada de los misioneros agustinos recolectos a la región, Bernardo Merizalde la percibe como un proceso de moralización o más concretamente como un proyecto de conquista espiritual de la Costa (p. 170). De esta manera, queda claro que la educación escolarizada, en los territorios donde la mayoría de la población es negra, será un asunto en el que estas comunidades, a través de sus intelectuales como lo veremos en el capítulo II, tendrán que luchar sin descanso contra los poderes establecidos y representados en la autoridad de la Iglesia y las elites blancas del país en los comienzos del siglo XX.

Una cosa es clara, además, el testimonio de Baltazar de la Fuente en 1690 en donde relata la rebeldía de los arrochelados que vivían apartados de la sociedad, sin recibir sacramentos y sin pagar diezmos es la misma preocupación de Merizalde en 1921,

asunto este muy importante en la medida en que da cuenta del carácter permanente de la insumisión y del horizonte histórico del pensamiento cimarrón.

Bien, entrando en materia, Renán Silva nos ha mostrado que la educación colombiana, después de la reforma propiciada por los liberales radicales en 1870 donde se establecía por primera vez en el país un sistema de instrucción pública, obligatorio, gratuito y rigurosamente neutral en el terreno religioso (p. 64), en 1880 es del dominio de la Regeneración que como nueva fuerza política asume las riendas del Estado, restituyendo la primacía de la educación a la iglesia católica a través del Concordato.

Los gobiernos de la Regeneración y en general la hegemonía conservadora van hasta 1930 cuando recuperan el poder los liberales en cabeza de Enrique Olaya Herrera. Pero al final del siglo XIX, dice Silva, “la iglesia tenía la amplitud y solidez, la legitimidad y la aceptación necesarias para enfrentar a través de la acción y predica moral, en general bastante coercitiva, los problemas de la seguridad y el orden” (p. 70). En lo que hace al sistema educativo, el autor plantea que:

La iglesia era la única institución poseedora de un aparato burocrático, centralizado, doctrinario y organizativamente, con la ascendencia y el respeto que las grandes masas de un país culturalmente atrasado le profesaban y en donde nunca el anticlericalismo radical había sobrepasado los límites prudentes de una elite ilustrada, pero minoritaria y urbana. Desde luego, también la única institución con una larga experiencia educativa que le venía de tres siglos de dominación colonial en que de manera monopolista había controlado el aparato educativo. Pero la única también con una propuesta y un saber pedagógicos probados, que no solo armonizaban a la perfección con los fines sociales asignados a la educación por el nuevo ordenamiento constitucional, sino con el tipo de sujeto, de hombre y ciudadano que el nuevo proyecto de dominación se colocaba como meta. (p. 70)

Con ese reconocimiento, la iglesia católica, amparada en la constitución y el Concordato, inicia el siglo XX dando continuidad al proyecto educativo que va a mantener incólume los intereses de la elite colombiana, especialmente de aquellos militantes de la derecha conservadora. En concreto, en materia educativa, el siglo XX empieza con la reforma de 1903. En efecto, la ley 39 expedida en el mes de octubre del año en mención, reafirma la preeminencia de la religión católica en la enseñanza, así como la aspiración a la unidad nacional y el fomento de la riqueza como metas del sistema escolar. La reforma también impulsó la educación cívica y una suerte de patriotismo a ultranza que obligaba a venerar en la escuela los símbolos de la nación provenientes de la inspiración de las elites.

Pero quizás, el punto clave de esta reforma reside en la división de la primaria en urbana y rural. La primera contaba con seis años, mientras que la segunda con solo tres. Haciendo énfasis en la enseñanza de tipo urbano, la reforma se vuelve discriminatoria, de acuerdo con Silva:

si recordamos que a principios del siglo más de las tres cuartas partes de la población colombiana habitaban en el campo o por lo menos en poblaciones menores de cinco mil habitantes. Y para ese 80% el Estado determinó una educación de segunda categoría; a las pésimas condiciones locativas, simultaneidad de cursos en una sola aula, salarios inferiores para los docentes y ausencia completa de cualquier tipo de material para el trabajo escolar, se agregó una estructura curricular compuesta tan solo por la enseñanza de la religión, lectura, escritura y aritmética, a lo que en ocasiones se añadía la costura y el bordado para las mujeres, grupo de conocimientos que tiene un parecido asombroso con lo que fue usual en la escuela de primeras letras durante el siglo XVIII en la sociedad colonial. (p.76)

Como es de conocimiento general, con las excepciones a que haya lugar, las comunidades negras de finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, habitaban

territorios rurales por las razones históricas ya expuestas, lo que indica que con esta reforma de la educación en 1903, el mínimo porcentaje de población negra que accedió a la escuela recibió una mediocre educación primaria, en medio de una sociedad donde imperaba la discriminación racial como lo explicaran Rogerio Velázquez y Miguel A. Caicedo. A propósito, este último autor (1977) para constatar esta terrible realidad educativa de los territorios rurales en el Chocó en los primeros años del siglo XX, se refiere a un joven que a sus veinte años de edad solo pudo alcanzar el tercero de primaria (p. 16). De otro lado, el hecho de que el énfasis de la educación se centrara en las zonas urbanas del país, sirvió como motivación para que el congresista negro Diego Luis Córdoba en 1934, enfrentándose a los poderes del Estado y al clero, propusiera una disminución de los recursos asignados a los colegios de secundaria que funcionaban en las principales ciudades, con el fin de que se aumentaran para los sectores marginales rurales donde habitaban sus corrales, lugares que el Estado, con una visión andinocéntrica, denominó territorios nacionales.

En últimas, como lo podemos deducir del planteamiento de Renán Silva, con la reforma de 1903 se da continuidad al proceso de sustitución del discurso pedagógico radical por las pedagogías católicas que van a dominar el siglo XX, en donde, en materia educativa, ocurre una especie de subordinación del Estado a la Iglesia.

Analizando la educación colombiana entre 1930 y 1946, Jaime Jaramillo Uribe argumenta que las reformas propuestas por el primer gobierno liberal del siglo XX, el de Enrique Olaya Herrera, se concretan en el decreto 1,487 de 1932; y en él se trata de eliminar las diferencias entre la educación primaria rural y la urbana. Se establece la enseñanza primaria compuesta por dos ciclos, uno general de cuatro años y uno

complementario de dos. En el primero se adquieren los conocimientos básicos de lectura, matemáticas elementales,, geografía patria, historia y educación cívica y el segundo se encargaría de la educación practica en oficios agrícolas e industriales. (p. 83)

En cuanto al bachillerato, pese a las reformas que se propusieron, se conservó la orientación general humanística del mismo en cuya defensa había un grupo de intelectuales con Agustín Nieto Caballero a la cabeza. La reforma de 1932 también incluye cambios en los procesos de formación de los maestros quienes debían acreditar dos años de estudios pedagógicos para el caso de la primaria y cuatro para la secundaria. Otro aspecto importante de la educación en el periodo de Olaya Herrera tiene que ver con la autorización de otorgar, por primera vez, diploma de bachiller a la mujer con el fin de garantizar su acceso a la universidad. Este hecho, como se verá más adelante en el relato de Miguel Caicedo, será aprovechado por Diego Luis Córdoba para gestionar la creación de los colegios de señoritas de Quibdó e Istmina, creando un verdadera revolución educativa en el Chocó, región donde la elite blanca había establecido la segregación educativa e impedido el acceso de los negros a la secundaria.

No obstante, los intentos de reformas profundas de la educación en el gobierno de Olaya Herrera se vieron limitados por las circunstancias políticas de la época y el escaso presupuesto del país. Pero se pueden contar como los antecedentes próximos de lo que serían los cambios que propondrá el gobierno de la Revolución en Marcha de Alfonso López Pumarejo.

En efecto, en su posesión como presidente de la república en 1934, López Pumarejo lanza una fuerte crítica al sistema de educación pública, anunciando cambios en la

democracia, modernización e industrialización del país. Algunos de sus planteamientos Jaramillo Uribe, los recoge de la siguiente manera:

No tenemos verdaderos maestros en la enseñanza primaria y secundaria, con excepción de algunos que adquirieron una formación suficiente por propia iniciativa. El estado no se ocupa de dotar al país de instituciones que sepan lo que enseñan y lo sepan enseñar. Nuestras universidades son escuelas académicas, desconectadas de los problemas colombianos, situación que nos obliga desgraciadamente a buscar en profesionales extranjeros lo que los maestros nacionales no pueden ofrecer para el progreso material y científico de la nación. Por su parte, el Estado desarrolla su actividad en un país que conoce mal, cuyos dirigentes ignoran sus posibilidades y sobre el cual se ha creado un tejido de leyendas. Nosotros mismos, los políticos, tampoco conocemos el terreno social que sirve a nuestros proyectos. Y en esta incertidumbre general sobre nuestra propia vida, perdemos nuestro tiempo elaborando conjeturas, teorías famosas y empíricas, sin que las estadísticas y las ciencias naturales y sociales faciliten nuestro trabajo que en estas condiciones resulta ineficaz. (p. 90)

De esta manera, la revolución en marcha se anunciaba como un proyecto de salvación nacional que a partir de la transformación de la educación produciría los cambios que el Estado requería para superar los rezagos provocados por más de cuarenta años de la hegemonía conservadora. En este sentido, lo primero que hizo el gobierno fue aumentar los recursos públicos para el gasto educativo y en segundo lugar gestionar una reforma constitucional en 1936, que le autorizaba al Estado para que el gobierno pudiera intervenir en la educación pública y privada a fin de garantizar los fines sociales de la cultura y la mejor preparación intelectual, moral y física de los educandos. (p. 93). En este punto, en mi modo de ver, empieza realmente la confrontación entre las ideas liberales y la concepción clerical de la educación durante el siglo XX.

Jaramillo Uribe argumenta también que las metas trazadas en educación por el primer gobierno de López Pumarejo, realmente servirán para los tres siguientes gobiernos hasta llegar a 1946. Según el autor, el ambiente nacional que provocó la serie de cambios

en la educación del país, estaban relacionados con el interés, no solo del gobierno, sino del partido liberal y amplios sectores de la opinión pública en torno al proyecto de país, que como lo anunciara López Pumarejo requería avanzar en la superación del rezago histórico que lo caracterizaba. En el ámbito internacional, algunos sucesos como la reforma educativa en Méjico, las políticas educativas de la república española, los movimientos indigenistas latinoamericanos, especialmente el del Perú comandado por Carlos Mariategui, se constituyeron en estímulos de las tendencias renovadoras de la educación colombiana durante este periodo. Sin embargo, en la época de los gobiernos liberales, otros aspectos también van a influir en la decisión de fortalecer el sector de la educación. Jaramillo Uribe los describe así:

Se hacía sentir la atmosfera intelectual y política que anunciaba la segunda guerra mundial: la aparición del fascismo en Alemania e Italia y más tarde de su vástago español, el franquismo. El fascismo representa no solo una amenaza militar y territorial para los países occidentales y la Unión Soviética, sino la negación de los valores y principios en que la democracia liberal y el socialismo sustentaban su idea de la educación. La noción de razas superiores y razas inferiores, la negación del principio de igualdad de los hombres y de los derechos y libertades políticas que daban base a la democracia, la exaltación de la guerra y la fuerza como motores de la historia se introducían a través de la propaganda política de los movimientos profacistas que afloraban en Colombia. (p. 95)

Con este ambiente, y pese a la oposición de sectores del partido conservador y la iglesia, las reformas educativas de los liberales, algunas veces de manera radical, se seguían aplicando, en el campo de la primaria, la secundaria y la educación superior. En efecto, fieles a los postulados liberales de modernización y siguiendo las recomendaciones de las misiones alemanas, los gobiernos de este periodo, después de intensos debates sobre el alcance que debería tener la educación secundaria, impulsan la enseñanza industrial que al

superar las viejas escuelas de artes y oficios dan paso a la creación de institutos técnicos e industriales que exigían cinco años de estudio.

Sin embargo, para los efectos de relacionar las metas educativas de los gobiernos liberales con nuestro objeto de estudio, leamos las reflexiones que hace Jaramillo Uribe con relación a la percepción que en ese momento tenía el Estado sobre los indígenas:

Dentro del proyecto educativo del liberalismo y de la idea de López Pumarejo de buscar la integración nacional, no deben dejar de mencionarse los intentos de introducir un cambio en el propósito de incorporar a la nacionalidad los indígenas de los llamados territorios nacionales. El conflicto con el Perú durante la presidencia de Olaya Herrera había llamado la atención nacional sobre estos territorios y sus habitantes. El problema indígena que estaba en el centro de las inquietudes de los dirigentes latinoamericanos en la década de los treinta, preocupaba también a los intelectuales de la Revolución en Marcha. En 1935 Luis López de Mesa creó el servicio Arqueológico Nacional y puso su dirección en manos de Gregorio Hernández de Alba. El ministro insistía en recuperar para el Estado la misión “civilizadora” de las poblaciones indígenas que el Concordato de 1887 había puesto en manos de las congregaciones religiosas. La opinión liberal consideraba que los misioneros habían fracasado en su tarea de “desbarbarizar” a los indígenas y que estos se encontraban en situación lamentable: no habían adquirido la civilización y habían perdido su cultura. (p. 97)

La preocupación por los asuntos de la educación para los indígenas, podría decirse que constituye una constante en la historia del país. Desde el primer decreto educativo, firmado por el general Santander, las escuelas para indígenas estaban garantizadas en la ley. La población negra, en cambio, no mereció la consideración del Estado en los inicios de la República ni en la época de la Revolución en Marcha. Esta invisibilidad de los negros en la educación colombiana, según el relato de Jaramillo Uribe, solo fue atenuada, durante el gobierno de López Pumarejo, mediante el intento de integrar a los raizales de San Andrés a través de la difusión del español y el catolicismo, violentando la herencia cultural de los nativos que estaba basada en la lengua inglesa y su apego a la religión protestante.

Al final de este periodo, dice el autor, fueron más las metas trazadas y el intento de hacer de Colombia un país moderno y una nación más integrada socialmente que los resultados reales obtenidos. Dado que durante los gobiernos de 1930 hasta 1946, la educación privada presentó un importante auge y dada también la incapacidad del Estado para garantizar el sistema de enseñanza a toda la población, antes que un proyecto educativo que pudiera impulsar la integración nacional, lo que ocurrió fue todo lo contrario, es decir, más segregacionismo social. La cifra que nos muestra Jaramillo Uribe de 56.7% de la población en condiciones de analfabetismo en el año de 1951 es una explicación contundente de lo dicho.

Aline Helg nos informa que durante el periodo de 1946 a 1957 conocido como el de la violencia en Colombia, buena parte de los intelectuales así como de la opinión pública coincidían en que los grandes males del país procedían de las equivocaciones del Estado en materia de educación. Desde el punto de vista político el país atravesaba por la guerra civil entre liberales y conservadores, ocasionada en el asesinato del caudillo Jorge Eliecer Gaitán en el año 1948. El episodio del 9 de abril conocido como el Bogotazo, fue calificado por la iglesia como la expresión de la barbarie resultado de una legislación escolar equivocada.

De acuerdo con Helg, los sectores radicales de la iglesia creían que la violencia desatada era producto del terreno abonado por los intelectuales comunistas que se habían formado por fuera del país; los obreros y gente del común sin ninguna escolaridad que participó en la turba no eran más que instrumentos de esos intelectuales. Con este argumento, la iglesia aprovecha el evento para intentar una retoma del control de la

educación en el país, según ellos, venida a menos con las reformas de la Revolución en Marcha.

En efecto, con la llegada de Laureano Gómez al poder, no solo la iglesia se hace de nuevo a la primacía de la educación, también el partido conservador inicia una suerte de revancha contra los liberales echando para atrás las políticas educativas de los gobiernos anteriores y realizando purgas de funcionarios liberales en el ministerio y de maestros en todo el país. Con estas acciones violentas y viscerales de Laureano Gómez, asistimos a la violencia conservadora en el poder.

El general Rojas Pinilla, que llegó al poder casi que por un consenso no declarado de la dirigencia colombiana cansada de los desmanes de Laureano Gómez, dejó en manos de misiones extranjera el destino de la educación. El primer estudio contratado por él en 1954 con una fundación católica, arroja que “el desarrollo económico rápido del país beneficiaba únicamente a los ricos, mientras que la mayoría de la población permanecía en la miseria y desprovista de educación” (p. 117).

La poca eficacia de las misiones extranjeras para la transformación de la educación, los mínimos resultados en términos de conjurar la violencia y las inclinaciones políticas de Rojas Pinilla dieron al traste con este gobierno, originando de este modo la unidad de conservadores y liberales, quienes deciden compartir el poder creando una alianza conocida como Frente Nacional en 1958. Helg argumenta que con este pacto, las elites liberales y conservadoras se pusieron de acuerdo no solo para repartirse los puestos en la administración, sino para dejar de discutir la orientación religiosa de la educación pública (p. 118). Dice la autora que en los años cincuenta hubo un incremento significativo de la

educación privada correspondiente a la clásica división de clases característica de la educación colombiana y agrega que:

Durante la Colonia solamente los criollos, una vez probada su limpieza de sangre, tenían derecho a ingresar al colegio y la universidad, mientras que los indios, los negros y la mayoría de mestizos eran prácticamente excluidos de las escuelas. Hasta fines de los años veinte de este siglo (XX), la mayor parte de los niños no iban a la escuela. A excepción de una minoría pudiente, los niños se matriculaban en la escuela pública: los campesinos y los pobres en la escuela rural y los otros en la escuela urbana. La diferenciación social se hacía también con el número de años de estudios cursados; menos del 1% de los alumnos alcanzaba el sexto grado de la educación primaria. (p. 119)

Pese a la coincidencia del texto de Helg con lo planteado por el sacerdote Bernardo Merizalde en cuanto a la ausencia de la escuela en el Pacífico en la segunda década del siglo XX; conviene aquí analizar la situación de las poblaciones mayoritariamente negras, ubicadas más allá de la región pacífica como es el caso de los Valles interandinos, los poblados negros caribeños y otras zonas del país que para las primeras décadas del siglo eran eminentemente rurales. Como resulta obvio, estos pueblos, invisibles para los gobiernos liberales y conservadores, no alcanzarían a ser parte de las estadísticas educativas del país dado que su condición de población rural estaba matizada por el estereotipo de *malas razas* según el lenguaje racista de la época.

Aline Helg, también ha planteado que en la década de los cincuenta arranca con fuerza la tendencia a una tecnificación de la educación colombiana cuyo propósito era alinearse con la idea de la industrialización. En efecto, por estos años se crea en el país el ICETEX (1950) para facilitar el perfeccionamiento de profesionales y obreros técnicos en el exterior. Sin embargo, este instituto terminó beneficiando casi que exclusivamente a los estudiantes universitarios con pocas posibilidades para los obreros. Otra institución creada

durante esta década fue el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA (1957) para impulsar lo que se llamó en ese momento la formación industrial, educación que no le interesaba a las capas sociales media y superior.

El periodo comprendido entre 1958 y 1980, dice Helg, se caracteriza por la presencia del capital norteamericano en las decisiones de la educación colombiana. Pero la ayuda de los Estados Unidos, el Frente Nacional la concentró en el desarrollo de la educación superior, principalmente del sector privado, con lo que se favoreció a las clases media y alta de la sociedad. Por esa época la educación universitaria estaba centrada en las principales ciudades como Bogotá, Cali, Barraquilla, mientras que otros departamentos como el Chocó, Magdalena, Sucre, Caquetá no tenían más que una institución postsecundaria.

En la década de los sesenta se crea también el Fondo colombiano de Investigaciones científicas (Colciencias) y el instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES) con propósitos de lograr un auge en la educación universitaria como evidentemente sucedió. No obstante, la presencia en Colombia, para la misma época, del Banco interamericano de desarrollo (BID), la agencia para el desarrollo internacional (AID), las fundación Ford, Kellog y Rockefeller, va explicando la forma como la educación colombiana queda atrapada en los intereses de los Estados Unidos. Aline Helg, aduce que todos estos cambios se dieron en un contexto latinoamericano que había caído, cada vez más, bajo la influencia norteamericana, particularmente respecto a las políticas nacionales en las áreas económicas, sociales y educativas. De esta forma, Colombia entró a depender no solamente a nivel de orientaciones políticas, sino también con respecto a la financiación de la educación.

Pero los sesenta y los setenta también se caracterizan por el surgimiento de los movimientos sociales, especialmente la agremiación de los maestros bajo la figura de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y el movimiento estudiantil procedente de las universidades. En adelante, las organizaciones sociales tendrán que luchar contra la privatización de la educación que va en aumento año tras año.

Por otra parte, los institutos de enseñanza media y diversificada (INEM) que se instalaron en Colombia gracias al apoyo financiero norteamericano y el SENA, no solo se ubican en las ciudades más grandes, sino que además hicieron parte de las estrategias gubernamentales de la época para atenuar los problemas sociales derivados de la exclusión de las clases populares de la educación media y superior. Sin atentar contra la estructura del Estado diseñado para favorecer a las elites, los INEM y el SENA se constituyen en paliativos para los pobres que no pueden aspirar a otra cosa, mientras la mayor parte de la enseñanza secundaria y superior estaba reservada para las minorías sociales del poder.

Con estos antecedentes, los intentos de reformas frustradas y aquellas que se aplicaron sin mayor trascendencia, Aline Helg concluye que la educación colombiana desde 1958 hasta los años ochenta se caracterizó por su falta de coherencia y continuidad. Nunca se cuestionó el dualismo marcado por un sistema educativo, por un lado privado y reservado a las clases pudientes y un sector oficial sin prestigio para las clases populares. Esta bifurcación educativa, la autora la ve como una réplica de las divisiones sociales que en todos los órdenes se presentan en el país como parte del *ethos* de la sociedad colombiana.

A esta reflexión habría que agregar que la educación colombiana no solo fue, desde el principio, un discurso foráneo, sino también un escenario para la disputa política entre dos sectores ideológicos de las elites del país. Liberales y conservadores, en materia de educación, funcionaron, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la conformación del Frente Nacional, como una suerte de segunda patria boba. Realmente, sus desencuentros en las concepciones de educación que manejaban podrían estar en otro lugar menos en el terreno de la religión y el “progreso”, como quedó demostrado a partir de 1958. Ni los conservadores se opusieron de fondo a la industrialización del país, como tampoco los liberales renegaron del todo de la doctrina católica. Las dos fracciones de la elite colombiana, tenían clara su posición de prestigio y preeminencia frente a todo otro sector de la sociedad y eso se vio reflejado en las políticas educativas que expidieron, pues como lo ha dicho Helg, “numerosos políticos e intelectuales no querían facilitar ni abrir el acceso al bachillerato a las clases populares. Temían que los bachilleres de estos estratos rechazaran después los trabajos manuales que, según ellos, les correspondía hacer”. (p. 124)

Por supuesto estos estudios no contemplan un análisis de la situación de las comunidades negras como víctimas de la política educativa excluyente, y menos el pensamiento de los intelectuales negros del siglo XX que se pronunciaron sobre esta materia. La grave situación del negro, como sujeto negado por el sistema educativo, hay que deducirla de los análisis que estos autores hacen sobre las políticas educativas sistemáticamente lesivas para los pueblos marginales en medio del conflicto de intereses de las elites. Por lo tanto, la invisibilidad epistémica del negro es patente tanto en las políticas de Estado como en los estudios de la educación colombiana.

Intelectualidad y Movimiento Pedagógico: la exclusión de los procesos educativos afrocolombianos.

Ahora estudiaremos un texto que se refiere a un acontecimiento muy importante por su temática de trascendencia nacional y por su coincidencia, en el tiempo, con los procesos de construcción de un discurso educativo desde los afrocolombianos. Se trata del artículo: El Movimiento Pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la pedagogía, del profesor Alfonso Tamayo Valencia (2006).

De acuerdo con el profesor Tamayo, el llamado Movimiento Pedagógico en Colombia surgió en 1982 y se constituye en el acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). El movimiento arranca como respuestas a los intentos del gobierno de reformar la educación basado en las teorías eficientistas norteamericanas que estaban en boga al final de los años setenta, así como la psicología conductista y repetitiva en la que el maestro jugaba un rol técnico alejado del saber inherente a su profesión: la pedagogía. El eficientismo es la corriente educativa-curricular que prevalece en los Estado Unidos en las primeras décadas del siglo XX en contraposición al humanismo y en cierto modo al progresismo, que habían postulado el currículo centrado en los problemas sociales, mientras que el eficientismo, mas compatible con la industrialización y la expansión económica de los Estados Unidos, se constituye en el paradigma dominante en la educación. (García Garduño, 1995)

El eficientismo también es conocido como la Racionalidad técnica tyleriana ya que el estudio de ocho años que catapultó esta corriente fue dirigido por Ralph Tyler y publicado en 1949. En América latina, solo hasta la década de los años setenta empieza a

difundirse el modelo tyleriano cuyos principios básicos del currículo son: objetivos, contenidos, métodos, organización y evaluación. Con estos elementos, el maestro cumple una función mecánica y la educación en general se instrumentaliza para responder a ciertos intereses de la industria.

El temor de que estos postulados llegaran a hacer parte del sistema educativo colombiano, llevó a los dirigentes del magisterio, en alianza con intelectuales colombianos reconocidos, a crear un movimiento de carácter nacional que generara reflexiones en torno a la pedagogía, la cultura y la concepción política de la educación. Pero no fue solo el fantasma del eficientismo el que motivó a intelectuales y dirigentes del magisterio a proponerles alternativas al país. Al revelarse, dice Tamayo, las intenciones del Estado y sus dispositivos ideológicos de control que se encontraban en marcha, emergen grupos de investigación en la

Universidad Nacional,(Bogotá) de Antioquia,(Medellín) Pedagógica Nacional (Bogotá) y Universidad del Valle (Cali) dedicados a analizar y criticar la propuesta gubernamental desde sus fundamentos en el tylerismo y en el conductismo. Pero no solo las universidades, sino también los movimientos de educación popular y un importante número de eventos nacionales donde se socializaron investigaciones en torno a lo pedagógico, son algunos de los antecedentes del Congreso de Fecode de Bucaramanga en 1982, donde se tomó la decisión de crear el Movimiento Pedagógico (p.103).

Tamayo Valencia, informa que el congreso de Bucaramanga, entre otras, adoptó las siguientes conclusiones:

Impulsar un Movimiento Pedagógico a nivel nacional que conlleve la recuperación del maestro como trabajador de la cultura y en su proyección social al interior de toda comunidad. Por lo tanto, la lucha por una pedagogía y una educación democrática debe estar articulada a la lucha sindical y política que adelanta el magisterio por mejores reivindicaciones y por una educación al servicio del pueblo”. Este Congreso concluye también que es preciso: “Involucrar en el Movimiento Pedagógico a los maestros de todos los sectores, zonas y niveles educativos, lo mismo que a los estudiantes, padres de familia e investigadores; realizar el congreso pedagógico nacional; convocar el primer foro nacional por la defensa de la educación pública; publicar la revista Educación y Cultura; y crear el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-Ceid. (p. 104)

La creación de un Movimiento Pedagógico en los años ochenta con los elementos, que aquí aparecen, es decir educación para el pueblo, democracia, cultura, proyección social, investigación docente, está a tono con el espíritu político de esta década y de la anterior. La lucha de los maestros no pudo ser inferior a la de los obreros, campesinos y demás movimientos sociales de la época. Pero además, fue un hito fundacional para la investigación pedagógica en Colombia como iniciativa de los maestros en alianza con intelectuales independientes.

El profesor Tamayo, expone también que en 1984 es cuando se definen los fundamentos del movimiento a partir de la publicación del primer número de la revista Educación y Cultura. Estos fundamentos son:

“Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados: en esto consiste, en primera instancia, el movimiento pedagógico.”

-“El movimiento pedagógico va más allá de nuestro gremio: concierne y aspira a involucrar amplios sectores sociales.”

-“En este campo de fuerzas culturales, los educadores...podemos llegar a constituir una de las pocas fuerzas culturales relativamente independientes frente al poder del capital y del Estado...es mucho lo que podemos y lo que debemos hacer en el campo de la cultura.”

-“Los educadores vamos a pensar colectivamente sobre lo que hacemos y sobre

lo que queremos hacer.”

-“Corresponde al Movimiento pedagógico precisar y fundamentar-desde el punto de vista de los educadores y de los sectores populares interesados- sus propios criterios de calidad.”

-“De todas maneras, para las grandes mayorías, la educación no constituye en este momento ninguna garantía de acceso al empleo. Esto crea condiciones objetivas para replantear con fuerza la pregunta por el sentido político y cultural de la educación.”

-“A mediano plazo se trata de gestar Proyectos Pedagógicos Alternos que no nazcan de los escritorios ministeriales sino de la corrección crítica de nuestra propia práctica.”

-“FECODE reconoce el carácter amplio y de base que debe tener el Movimiento Pedagógico.” (ídem)

También se definen seis propósitos principales del movimiento en la publicación mencionada:

- 1.-Adelantar una reflexión colectiva sobre la identidad y el papel cultural del educador así como sobre el conjunto de relaciones en las que el educador se encuentra involucrado.
- 2.-Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados. Hacer más vigorosa la búsqueda de alternativas pedagógicas.
- 3.-Incidir en el cambio educativo siguiendo criterios fundamentados a través del estudio y la discusión colectiva a dos niveles: pedagógico y político.
- 4.-Por el fortalecimiento de la educación pública.
- 5.-Luchar por mejores condiciones de trabajo.
- 6.-Contribuir a fundamentar y orientar la cualificación de los docentes. (p. 105)

Adicionalmente, de acuerdo con Tamayo, la publicación se refiere al Movimiento pedagógico como una estrategia política y cultural de los maestros en Colombia como contribuyentes en la generación de conciencia histórica acerca de una nueva escuela para una nueva sociedad, se busca desarrollar el ejercicio de la autonomía y la democracia, así como la recuperación del papel intelectual del maestro. Pero también, con una visión política, se concibe el Movimiento de carácter amplio y pluralista. Aunque no parece un movimiento nacionalista, parte de una perspectiva nacional.

Tamayo Valencia, también describe los grupos de trabajo e investigación que integraron el Movimiento así: el Grupo de Investigación Histórica, coordinado por la doctora Olga Lucía Zuluaga en la Universidad de Antioquia y del cual hacían parte profesores de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad del Valle, investigadores como Alberto Martínez B. Carlos Noguera, Orlando Castro, Alberto Echeverry, Humberto Quiceno, Javier Sáenz (p. 106). Según el autor, gracias a los estudios de este grupo se pudo establecer que desde Comenio hasta hoy se ha consolidado una corriente de pensamiento acerca de la enseñanza y la educación, con una profusa producción teórica y conceptual que permite otorgar a la pedagogía un objeto propio, unos métodos y un campo de problemas que conforman un “campo intelectual”, diferente al de las ciencias de la educación. Se pudo rescatar el pensamiento de los clásicos: Herbart, Pestalozzi, Claparede, Rousseau, Montessori, Freinet, Piaget, entre otros, para devolver a la pedagogía su estatuto epistemológico propio y diferenciarla de la psicología (p. 107). Gracias a los miembros de este grupo, continua Tamayo, pudimos abordar con rigor conceptual la “práctica pedagógica” el “saber pedagógico” y la “pedagogía” entendida como una “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los distintos conocimientos acerca de la enseñanza de los saberes específicos en una determinada cultura”. Estos investigadores también pusieron en marcha un método de análisis del “discurso pedagógico”, con las herramientas de la arqueología del saber y la genealogía de los conceptos apoyados en Foucault y Canguillhem. (idem)

El grupo de investigaciones sobre la “Enseñanza de las Ciencias.” Coordinado por el profesor Carlo Federicci en la Universidad Nacional, Antanas Mockus, Carlos A. Hernández, Jorge Charum, José Granés abrieron el debate contra el Taylerismo en la

Concepción del currículo oficial y señalaron los límites del cientificismo en educación. Basándose en los trabajos de Habermas y Wittgenstein, pero también en Kohlberg, Bernstein y Yehuda Elkana, (p. 108); este grupo resalta la necesidad de construir alternativas didácticas para pasar del conocimiento de sentido común al conocimiento científico mediante estrategias comunicativas que permitan el acceso a los códigos especializados de las ciencias y forme en el espíritu científico.

El grupo de investigaciones sobre “El Campo Intelectual de la Educación en Colombia”, dice el profesor Tamayo, fue coordinado por el Dr. Mario Díaz V. de la Universidad del Valle. Aportaron desde la sociolingüística en la perspectiva de B. Bernstein para develar el dispositivo de poder sobre el control simbólico que se ejercía en la educación. Gracias a sus estudios pudimos asumir la educación y la pedagogía como un “campo intelectual” cruzado por tensiones entre agentes, agencias y discursos, que se disputan la hegemonía por el control simbólico a través de la educación. Sus investigaciones abordaron la pedagogía crítica como instancia fundamentadora para la construcción de alternativas pedagógicas en la dirección de la investigación acción hacia la puesta en marcha de modelos pedagógicos integrados que reconocieran tanto el saber disciplinario como la formación en valores y el reconocimiento de la cultura local como punto de partida para la construcción de currículo orientado a la emancipación de las condiciones de dominio simbólico (p. 109).

Ahora bien, sin desconocer los extraordinarios aportes de estos grupos de investigación al interior del Movimiento Pedagógico, previo y paralelo al desarrollo del mismo, como se verá en los capítulos II, III y IV, emerge en Colombia un discurso fuerte

de intelectuales, maestros y líderes negros que denuncian el carácter racista, elitista, dominante e instructorista de la educación colombiana. A cambio proponen y construyen modelos pedagógicos participativos, aprendizaje colectivo, currículos propios con basamento en las tradiciones culturales de herencia africana y definen como fundamentos la solidaridad, la autonomía, territorialidad, la dignidad y la libertad.

Otro tanto ha sucedido con los pueblos indígenas cuyo discurso educativo el Estado lo reconoce desde la década de los setenta. No obstante, las construcciones político-educativas del negro, al igual que en el proyecto elitista y hegemónico de país, se invisibilizan en el Movimiento Pedagógico, pese a su carácter pluralista y nacional. Por lo tanto, es lícito decir que desde los sectores más alternativos de la dirigencia sindical y de la intelectualidad educativa colombiana se sigue sacralizando las teorías pedagógicas y las epistemologías europeas de carácter particular como si fueran mandatos universales.

En mi modo de ver, combatir el eficientismo tyleriano debería significar la apuesta por una construcción pedagógica-curricular propia desde la colombianidad, implicando las raíces culturales y aportes epistémicos de las distintas poblaciones que la componen. Seguros como estamos de los aportes que pudo hacer la dinámica de reivindicación educativa afrocolombiana e indígena, más allá del carácter nacional de Fecode, lo ideal hubiese sido la creación de un movimiento pedagógico en una perspectiva nacionalista.

El discurso de los promotores del Movimiento Pedagógico sigue pensando el país, la educación y la pedagogía desde el macrorelato nacional, muy común de las elites conservadoras y liberarles del siglo XX, es decir, apegados al canon académico occidental, descuidando, de esta manera, la diversidad, el enfoque diferencial y los relatos de los pueblos que no aparecen en la foto de la historia del país. Ignoran los procesos en los que

estas comunidades construyen sus propias concepciones educativas, ideológicas y políticas. Repiten la historia de la negación, aun si conciben el movimiento pedagógico como pluralista y nacional.

La pedagogía a la que se adhieren es producida en los centros académicos de Europa y no hacen el deslinde correspondiente a un movimiento contrario a los propósitos gubernamentales de instrumentalizar la educación. Sobre la pedagogía tienen claro que los autores deben ser reconocidos en el ámbito “universal” con lo que se niegan otras oportunidades y alternativas pedagógicas de los intelectuales del país, que actuando desde la insumisión epistémica, pueden hacer importantes aportaciones a la educación colombiana.

Lo curioso es que el Movimiento Pedagógico, pese a que fue contemporáneo con las ideas de Amir Smith Córdoba, Alexander Cifuentes, Manuel Zapata Olivella, y los grandes eventos educativos de las comunidades negras, no se percató de la construcción de un discurso y un movimiento pedagógico paralelo, cuyo terreno abonado por los intelectuales afro en varios momentos del siglo XX, dio sus frutos en sentido práctico durante las décadas de los ochenta y los noventa como experiencias pedagógicas afrocolombianas. Si bien muchos de los maestros promotores de la educación propia en las regiones de las comunidades negras hacían parte de Fecode, la construcción de su pensamiento educativo y pedagógico no nace propiamente en el seno de la agremiación sindical sino en escenarios político-territoriales de las comunidades negras.

CAPITULO II.

LOS PRECURSORES DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO AFROCOLOMBIANO SIGLO XX.

*La descolonización realmente es
creación de hombres nuevos.*
Frantz Fanon

Un grupo muy importante de pensadores negros colombianos se destacaron en el siglo XIX y XX como intelectuales en distintos campos. No obstante, este trabajo tomará los intelectuales que hicieron pronunciamiento fuerte sobre educación, durante el siglo XX, en defensa de los intereses de sus comunidades de origen y del país afro en general. Intentaré mostrar que de los discursos, ensayos y novelas en donde estos intelectuales dejan ver sus ideas de educación, se deriva un campo epistémico que denominaré Pensamiento Educativo Afrocolombiano. El punto de partida de estos pensadores, pese a su formación, en algunos casos positivista en la academia occidentalizada, (Grosfoguel, 2014)¹¹ es la ruptura, el deslinde, el zafarse de la sujeción a que se han sometido con las lecturas del pensamiento eurocentrado. A ese rompimiento lo hemos llamado aquí insumisión epistémica para dar cuenta de que este pensamiento está en una línea de continuidad con la resistencia y la rebeldía de la diáspora africana en América.

Los autores seleccionados para este capítulo constituyen el grupo pionero ya que nacieron en las dos primeras décadas del siglo XX y cuya incidencia como intelectuales en el ámbito, académico, social y político del país rebasó la primera mitad del mismo siglo. Su origen humilde combinado con las dificultades propias de sus contextos históricos en donde

¹¹ Apuntes de clase con el profesor Ramón Grosfoguel, Universidad de Nariño octubre de 2014.

los marcadores de racismo fueron aplicados en forma exacerbada a las gentes de ascendencia africana, catapultaron el vigor, la fuerza y valentía de sus discursos educativos. Estos pensadores discutieron con vehemencia en los altos proscenios del Estado, en la literatura y en la investigación, las condiciones en que la educación oficial hacia presencia en sus regiones. La capacidad argumentativa frente al Estado, el compromiso social con su pueblo y ante todo el alejamiento de los parámetros oficiales de la educación fueron algunos de los criterios básicos tenidos en cuenta para su selección; también la ubicación de su discurso como pensamiento insumiso y decolonial que al igual que Aime Cesaire, Franz Fanon, Leopoldo Sedar Senghor, Leon Damas y otros pensadores negros del mundo han reaccionado a los basamentos, desarrollos y continuidad del proyecto colonizador europeo-occidental. Los autores negros escogidos para este capítulo son en su orden: Diego Luis Córdoba, Rogerio Velásquez, Miguel A Caicedo y Manuel Zapata Olivella.

Educación como práctica de la dignidad: El pensamiento educativo anti-confesional de Diego Luis Córdoba

Diego Luis Córdoba, es el primero que en la década de los años treinta levanta su voz para oponerse a la educación confesional vigente aún en el sistema educativo estatal, pese a que los gobiernos liberales ya habían iniciado una nueva era en la política colombiana.

Córdoba había nacido en el recóndito pueblo de Neguá (Chocó) el 21 de junio de 1907. Cursó estudios primarios en su pueblo natal y los secundarios en el colegio Carrasquilla de Quibdó y el San José de Medellín, en donde obtuvo el título de bachiller en filosofía y letras. Inició estudios universitarios en la Universidad de Antioquia y los concluyó en la Universidad Nacional de Bogotá, en donde además hizo un curso de especialización en Ciencias Económicas. Obtuvo el título de doctor en derecho y ciencias políticas el 30 de noviembre de 1932, con la tesis titulada: “vocación jurídica de Roma” (Rivas, 1986).

El testimonio de Gerardo Molina en el prólogo de la obra de Rivas (1986) es revelador del talante de Diego Luis Córdoba en sus primeros años de estudio en Medellín:

Diego Luis era incisivo y penetrante, y por eso me hizo ver cosas que yo no sospechaba en la enseñanza que recibíamos. Era el momento en que el mundo estaba sujeto a grandes cambios: la revolución mexicana y soviética avanzaban, la postguerra suscitaba un remezón en las estructuras institucionales y económicas de Europa y de los Estados Unidos, y en los claustros se mencionaba el movimiento universitario de Córdoba (Argentina), con todo su poder de contagio. En el interior del país se hablaba ya de una clase nueva: el proletariado, que pedía plaza en la vida nacional; se hablaba de las huelgas en los enclaves petroleros y en esa aldea rumorosa, que era Medellín de entonces, crecía el asombro porque una mujer, María Cano, ocupaba las tribunas populares para denunciar las injusticias del sistema. (p. 13)

Molina también destaca la participación decisiva de Diego Luis Córdoba en la huelga de 1928 cuando se protestó en la universidad por los malos profesores y “se pedía una cátedra que le diera entrada a todo género de conocimiento, donde hubiera controversia, donde no estuviera prohibido pensar” (p. 14). Sin encontrar respuesta positiva a sus peticiones, Córdoba y un grupo de amigos decidieron viajar a Bogotá. En la capital muy pronto se dan cuenta de varios acontecimientos, es la época en que Jorge Eliecer Gaitán pronuncia sus discursos denunciando la masacre de las bananeras; los periódicos de esos tiempos comentan acerca de la crisis económica mundial. Fue también la época en que Diego Luis Córdoba, Gerardo Molina y otros compañeros apoyaron la candidatura de Enrique Olaya Herrera a la presidencia y pronunciaron sus primeros discursos de campaña. Por la abundante información que recibía, por los acontecimientos, sociales, culturales y políticos, Bogotá se va constituyendo en el escenario natural donde Córdoba desplegará todo su potencial crítico-político de sus comienzos en la vida pública.

Molina advierte que sus ideas y las de Diego Luis tendían hacia el socialismo, y no era producto de la enseñanza en las aulas, tampoco resultado de las lecturas que para entonces eran precarias. Se trataba realmente de los orígenes sociales de donde provenían, como lo deja claro de la siguiente manera:

Diego Luis venía del Chocó, donde reinaba un atraso horrendo, que se traducía en pavorosos niveles de vida para la mayoría de la población. En su tesis de grado “las ideas socialistas en Colombia”, sustentada en 1924, Jorge Eliecer Gaitán recogió el testimonio del ingeniero Jorge Álvarez Lleras sobre la miseria que había palpado en el Chocó, sin alimentación adecuada para sus moradores, sin salud, esquilmados hasta el máximo. Yo venía de las tierras antioqueñas, sensibilizado por la desprotección de los pequeños campesinos y de los mineros y por el poder inverosímil de los clérigos. (p. 15)

En las reflexiones de Molina, se pudo verificar que el contexto social y político de Colombia en los años en que Diego Luis Córdoba inicia su vida pública estaba lleno de situaciones críticas para su tierra de origen y para todo el país. En una época tan convulsionada y tan deprimente para algunas regiones como el Chocó, que aún no superaba las condiciones impuestas por la esclavitud, no fue la preparación académica lo que primó en Córdoba para emprender una lucha por su tierra, sino el sentido de pertenencia a su pueblo y el grado de marginalidad que se vivía en esas tierras.

En 1934, Córdoba cita al Congreso de la Republica al ministro de educación Luis López de Mesa y pronuncia un elocuente discurso en defensa de un estudiante negro de Medellín, quien fue expulsado de su institución educativa por hacer un planteamiento en contra de la educación confesional. El discurso de Córdoba, quien a la sazón solo contaba con 27 años de edad, es sin ninguna duda lo que sus biógrafos llaman *Elogio de la raza negra*, pero ante las dificultades para ubicarlo en los archivos, lo consideraron un discurso perdido en los anales de la Cámara de Representantes. En 1963 con ocasión del homenaje que le hicieran a Córdoba un grupo de congresistas de ambos partidos por sus treinta años de labores parlamentarias, en su intervención Arístides Paz Viera hace un planteamiento que despeja las confusiones sobre el discurso en mención:

En el campo político ha sido el denodado combatiente de jornadas memorables en la accidentada y ardiente palestra de la plaza pública y del parlamento. Como caballero del ideal de las nobles causas del liberalismo y de las patrióticas reivindicaciones sociales, partió el sol de la contienda en defensa de la vigencia y estabilidad de los postulados democráticos y de los derechos humanos en difíciles días de contratiempo y adversidad; y como un titán se levantó en defensa de su clase, cuando en reñido debate con el señor ministro de educación, profesor López de Mesa en el año 1934 hace orgulloso el elogio de su raza negra. (Rivas, 1986, p. 60)

Dicho discurso es objeto de estudio en esta investigación, dada la connotación histórica y la valentía de un hombre negro, joven con poca experiencia parlamentaria que reta a uno de los personajes colombianos más eminentes de la época. Pero la importancia de este suceso reside, fundamentalmente, en que se trata de un discurso precursor, en términos de reivindicación de los derechos educativos de los negros, como trasfondo del debate sobre las implicaciones de la continuidad del proyecto educativo confesional en Colombia. La comprensión de este discurso es central en el desarrollo del presente estudio.

Adentrémonos entonces en la comprensión del discurso del 4 de septiembre de 1934. Como queda dicho, Córdoba cita a un debate al ministro de educación para analizar el conflicto de Medellín resultado de la conferencia de un estudiante que entró en defensa de la educación laica. Antes de su intervención solicitó la lectura de varias cartas que llegaron al congreso sobre el mencionado asunto. Lo cierto era que el estudiante de la conferencia, por decisión de las directivas de la Escuela Normal de Medellín, había sido expulsado de la institución. Al enterarse Córdoba que el conferenciante Tomas de Aquino Moreno era chocoano y de su raza, aprovecha la ocasión para articular su postura de resistencia al proyecto educativo confesional del Estado con la defensa de su raza negra en cuanto víctima de un sistema educativo que tiene como suprema autoridad a la iglesia católica. Como introducción a los elementos básicos de su discurso recuerda un proyecto de ley que había radicado en la legislatura anterior (1933) en donde abogaba por que el ministerio de educación contara con un porcentaje del presupuesto nacional no inferior al de ningún otro ministerio y advierte con mucha claridad:

Me muestro enemigo irreconciliable de los auxilios para los colegios de segunda enseñanza y para las universidades y facultades universitarias departamentales y privadas; sugiero que la atención del gobierno se contraiga a la enseñanza primaria, en sus diferentes manifestaciones de agrícola, de artes y oficios, normalista, etc; finalmente, recuerdo al Estado que no puede seguir dilapidando los escasos dineros del Erario en un gasto suntuario de pretendida educación superior a la cual no tienen acceso los de la clase proletaria... (p. 89)

Es de recordar aquí que para esa época (1934) el país estaba saliendo del gobierno de Olaya Herrera y empezaba el de Alfonso López Pumarejo. El gobierno de Herrera conocido como el de la Concentración Nacional en tanto que fue resultado de una alianza liberal-conservadora, hizo intentos fallidos por llevar a la práctica algunas reformas educativas ya que los impedimentos que interpuso la iglesia, el escaso presupuesto del país y el carácter de transición política de su gobierno lo impedían (Jaramillo, 1989). Lo que indica que el sector educativo, bajo el dominio de la iglesia, no había podido superar las limitaciones para el desarrollo de la enseñanza primaria en los sectores rurales, ya que la reforma de 1903 que le asigna a este ciclo educativo solo tres años en lo rural frente a seis para la zona urbana, permanecía vigente a pesar de las recomendaciones de las misiones alemanas contratadas en la década de los años veinte.

En general, en las primeras décadas del siglo XX, la educación primaria llegó a muy escasos lugares del país y por lo tanto hubo muy poco que mostrar en términos estadísticos durante este periodo; la educación secundaria, por otro lado, estaba reservada a las elites urbanas de las ciudades más importantes. Desde esta perspectiva, se comprende la postura asumida por Diego Luis Córdoba en el sentido de considerar prioritaria la enseñanza primaria en cuanto su región, por aquella época una Intendencia de los territorios

nacionales, presentaba un carácter absolutamente rural y hacia parte del 63% de analfabetismo con que Olaya Herrera encontró al país en los comienzos de su gobierno (Jaramillo, p. 87). Como se observa, las preocupaciones de Córdoba estaban fundadas en que su tierra y su raza requerían beneficiarse de una reforma educativa que le diera prelación al estudio de los primeros años en el entendido de que justamente los problemas de su pueblo, y de la educación en particular, tenían el carácter de necesidades primarias.

A diferencia de los departamentos con gran desarrollo industrial como Antioquia, Valle, y Cundinamarca, que habían incrementado sus presupuestos de educación, la intendencia del Chocó no contaba con los recursos ni representaba una región importante para la nación. El presupuesto de educación del país debería modificarse en favor de las poblaciones apartadas, con nulo o incipiente desarrollo y no debería estar al servicio de unos pocos y privilegiados habitantes de los sectores urbanos de Colombia. Al respecto los hallazgos de Ramírez y Téllez (2006) dan claridad a los problemas que eran preocupación del representante Córdoba:

A partir de 1925 y hasta 1929, el gasto del MEN en términos reales se incrementó considerablemente y su participación dentro del gasto total de la Nación pasó de 5.4% en 1925 a 8.6% en 1929. Sin embargo, es de señalar, que esta participación es bastante inferior a la registrada por el Ministerio de Obras Públicas cuyo gasto representaba 13% del gasto total de la Nación en 1925. (p. 14)

Esto se suma al hecho de que para las primeras décadas del siglo XX el gasto público en educación entre los países de América presenta grandes diferencias con el de Colombia, como lo dejan ver Ramírez y Téllez (2006); siendo de \$12, por alumno matriculado en primaria, el gasto público de educación en Colombia, resulta “muy bajo si

se compara con otros países de la región. Por ejemplo, como lo menciona el Ministro de Instrucción Pública en sus memorias de 1923, el gasto por alumno en educación primaria en México se encontraba en el rango de \$15-\$18, y el de Argentina en \$63”. (p. 16). Y por otra parte, en materia de educación secundaria, el Chocó solo contaba con un establecimiento ubicado en el área urbana de Quibdó en donde Diego Luis hizo sus primeros años de bachillerato teniendo que terminar el ciclo en Medellín por falta de aprobación de los últimos grados secundarios en el colegio Carrasquilla.

Como lo explican Ramírez y Téllez, “la proporción entre el número de alumnos matriculados en secundaria y la población total a comienzos del siglo XX apenas superaba el 0.5% (...) como se evidencia en las memorias del Ministro de Educación de 1928, la instrucción secundaria continuaba siendo dirigida a las elites”. (p. 24)

Pensando en las formas en que su pueblo debería levantarse de la marginalidad, Diego Luis Córdoba pone en evidencia el núcleo fundamental donde se ocasionan los problemas de un país que en los comienzos del siglo XX está lejos de constituir una urdimbre social y cultural y por el contrario, se destroza en la discriminación y el racismo, condenando a grandes sectores de población a la periferia, mientras que el dominio del Estado se lo disputan el conservatismo-católico y una especie de liberalismo institucional al que Diego Luis Córdoba le cree poco y al que tiene que enfrentar en defensa de los intereses de la raza negra.

El apartado de su discurso, que hemos analizado, nos muestra, de manera insoslayable, una tendencia a luchar por una educación que favorezca las clases marginales del país, entre ellas su gente de raza negra, pertenecientes a territorios y

regiones en donde, por aquella época, las posibilidades de educación eran inciertas. En esta perspectiva, regiones como las del Pacífico, los valles interandinos y otras zonas de Colombia donde la presencia de pueblos negros era mayoritaria se favorecerían con una reforma que anunciara el aumento de los recursos en educación y ampliara la cobertura en primaria. La educación para el fomento de la agricultura, para las artes y oficios o para la formación de maestros guardaba siempre el sentido de recuperación o de renacimiento de los territorios y gentes históricamente marcados por el colonialismo. Siguiendo el texto de Córdoba que analizamos y llegando al punto de su interés por la clase proletaria, alguien podría preguntarse sobre la relación entre el proletariado y los negros del Chocó, del Pacífico y Colombia. Este asunto Córdoba lo resuelve en una entrevista concedida a su coterráneo y también escritor e intelectual negro Arnoldo Palacios en 1945, nos instruye de esta manera:

¿Cuál ha sido su principal móvil político?

Tratar de establecer el socialismo en Colombia, especialmente en el Chocó. Mi más alta aspiración es que la juventud chocoana popular entienda el movimiento que encabezo y lo continúe sin desfallecer un instante.

¿Qué es el social-racismo? Social-racismo es el nombre con que los reaccionarios chocoanos han bautizado el movimiento encabezado por mí. Alegan ellos que el socialismo no discrimina razas sino clases; fingiendo que no comprenden que en el Chocó coincide la clase proletaria con el pueblo de raza negra, ultrajado como proletario y como negro (Palacios, 1945:6, citado en Arboleda, 2011).

De esta manera queda clara la asociación entre clase proletaria y raza negra, de tal suerte que cuando sus clarividentes argumentos denuncian y demandan mejores condiciones de vida para los sectores proletarios y deprimidos, detrás de estos planteamientos siempre se encuentra la aspiración de que la gente negra de su tierra y por extensión todos los pueblos negros del país puedan alcanzar niveles altos de dignidad.

En el año 1934, lugar histórico, del discurso que estudiamos, la sociedad colombiana aún no se repone del proyecto ideológico de la Regeneración y de la hegemonía conservadora, más bien se haya sometida al desarrollo de las teorías espencerianas y el determinismo geográfico cuyos exponentes más connotados eran el propio ministro de educación Luis López de Mesa y Laureano Gómez, personaje, este último, que en la segunda mitad del siglo XX dejará una impronta fatídica como desarrollo de sus ideas racistas en la política y sociedad colombiana.

El discurso en cuestión, aparentemente, dirigido a dirimir un conflicto con la iglesia católica, en cuyas manos aún estaba el proyecto educativo del país, resulta revelador de su pensamiento no solo en términos de su afiliación a las ideas socialistas y al sector izquierdista del partido liberal, sino fundamentalmente a su condición de hombre negro y de origen humilde. Dijo Córdoba:

Pero lo que escandalizó mayormente en la iniciativa mía a que me estoy refiriendo es la declaración franca que hago de que en Colombia no habrá nunca verdadera educación e instrucción, mientras no se hagan completamente laicas; para lo cual, lo proclamo también, tiene que desaparecer el concordato celebrado con la santa sede y sus colorarios y reproducciones, como el convenio sobre misiones católicas para la evangelización de los indios de la Guajira, del Putumayo, del Caquetá, etc, y de los negritos del Chocó y de San Andrés y Providencia... De esos mismos indios y negros que vosotros llamáis raza inferior y que continúan hoy tan esclavos como lo estuvieron en los tiempos de la conquista y de la corona española. (Suplemento de Anales del Congreso 1934, p. 89)

Aquí Córdoba, deja ver nítidamente su lugar de enunciación. Su postura advierte en la evangelización continuada un peligro latente para la subalternidad negra e india. Al parecer su mayor preocupación es cómo esta educación centrada en los dogmas de la religión católica se perpetúa como instrumento para la prolongación de la esclavitud. Este texto

confirma que para aquella época la supuesta inferioridad de las razas se había naturalizado en Colombia como parte de la tendencia ideológica elitista de las primeras décadas del siglo XX que consideraban a los negros y a los indios como malas razas y por lo tanto impedimentos para el progreso del país. Es decir, el discurso de Córdoba no solo estaba enfrentado la primacía de la iglesia en la educación colombiana, también a la percepción que tenía de su gente la sociedad de la época, cuya distancia aún era imperceptible con el proyecto racista de la colonia.

Cuando se plantea con vehemencia la terminación del concordato y propone la educación laica para el país, proporciona una crítica severa al corazón mismo del sistema educativo colombiano y al hacerlo abre posibilidades de pensar otros estilos de educación que favorezcan la revitalización de la autoestima de las llamadas malas razas y ante todo que estas gentes expresen su potencial, el mismo que les ha sido negado e invisibilizado durante centurias. Se vislumbra aquí el camino de una “educación otra”, es decir, una educación desde la diferencia. Córdoba, durante el discurso abandona su condición de congresista y toma con orgullo el lugar de su raza. Habla con ardentía desde la subalternidad, y en este caso, desde la diferencia afro-latina concebida como proyecto epistémico.

Y continúa Diego Luis,

Al llegar a este punto no me es posible pasar adelante y os ruego me perdonéis la digresión, sin que antes vuelva por mi raza oprimida y vejada por quienes debieron pagarle eternamente el tributo de la gratitud; por mi raza negra que es, rara coincidencia, la misma raza del conferencista de Medellín. La humanidad ha venido siendo injusta con la raza negra, los blancos se han pagado mucho de sí mismos y esta vanidad les ha obnubilado que han permanecido ciegos para conocer suficientemente a las razas de color. Solo así se explica que se nos considere como raza ignorante, como niños grandes, como atrasados y rezagados mentales, como embusteros, picaros y crueles y como despreocupados y charlatanes. Los que tal hacen patentizan además la ignorancia, el mal

conocimiento que de nosotros tienen. Y lo que es peor, desconocen la historia de la cultura universal. No será pues superfluo recordar aquí que poblaciones negras de África inventaron sistemas completos de escritura totalmente original, ajenos a toda influencia exterior, como el de los Vaí de la Costa de Guinea y el de los Bamon o Bamún del Camerún central; y agrega a este respecto Maurice Delafosse: “El hecho es tanto más digno de ser tenido en cuenta, cuanto que, si unos blancos de la raza semítica nos han enseñado el arte de escribir, aún no se ha descubierto ningún alfabeto debido a esta raza indo-europea, a la que tan orgullosos estamos de pertenecer”. (p. 89 y 90)

En este fragmento, arremete contra la estrategia histórica de invisibilización de los pueblos negros por parte de los poderes hegemónicos de los blancos; aunque no se refiere específicamente al caso colombiano es de anotar que el debate es contra las elites blancas, la jerarquía clerical y los gobiernos de Colombia que indolentes fingen que ignoran la presencia de la gente negra en el país con todos sus problemas, incluido el de los obstáculos para acceder a la educación. La crítica de Córdoba al supuesto desconocimiento de la historia y de la raza negra por parte de las elites, es más bien un certero golpe a las actitudes racistas y la violencia epistémica que, de acuerdo con el nuevo pensamiento decolonial latinoamericano, se conoce como colonialidad del saber. Con lo cual, la supuesta ignorancia acerca de la historia universal por parte de los blancos, se traduce en una deliberada negación de las aportaciones de los africanos y su diáspora a la ciencia, la lingüística, al arte y en fin al pensamiento y cultura de la humanidad.

Este aspecto es muy importante para Córdoba; en su discurso insiste en mostrar, de manera contundente, que la teoría racial está en contradicción con los hechos ya que el señalar a la raza negra como inferior por naturaleza se contraponen al origen de la humanidad en tanto que los africanos crearon las primeras y grandes civilizaciones. Deja claro también que los griegos antiguos deben mucho a otras civilizaciones entre ellas a la egipcia. Con esto intenta demostrar que las explicaciones basadas en asuntos raciales no

prueban nada ya que “los negros están al mismo nivel y posee las mismas aptitudes mentales que el europeo medio. Y es claro que los hombres son todos iguales porque como ha dicho Kant, la personalidad humana constituye un fin en sí misma”. (p. 90)

Observando el público del congreso aduce también que en las repúblicas americanas no se debería apostrofar a la gente de raza negra ya que “todos formamos una sola amalgama, somos todos mulatos y mestizos”. A los blancos que presumen tener origen de naturaleza Real, les recuerda que Miguel de Cervantes Saavedra había descrito ya las características de quienes vinieron a América en los tiempos de la conquista; hombres y mujeres faltos de dinero para quienes América no era más que “refugio y amparo de los desesperados de España, iglesia de los alzados, salvoconducto de los homicidas, pala y cubierta de los jugadores...” (p. 90)

Al referirse a sus compañeros del congreso, específicamente, a quienes se ufanan de su pertenencia a una supuesta raza superior, dice Córdoba:

Sois herederos forzosos de los opresores de mi raza y el fruto de un contubernio entre el conquistador y la mujercita indefensa indígena del suelo conquistado. Yo en cambio, señores diputados, no pertenezco a “vuestra raza superior” y me enorgullezco de venir en línea recta de los esclavos africanos. Si, me enorgullezco porque descender de los negros que vinieron a América vale tanto como decir en buena lógica que los de mi estirpe son los causahabientes de los genuinos creadores de riqueza en este país. (p. 90)

En este punto, asume la discusión en el terreno de los orígenes étnicos para dejar en el ambiente la necesidad de poner en la balanza el peso que tendría el ser descendiente de esclavos, cuyo esfuerzo sirvió para crear la riqueza del país, o ser hijo de homicidas y aventureros que vinieron en busca de fortuna a tierras de América. Al desnudar las ínfulas injustificadas de la elite blanca del congreso, crea el escenario, abona el terreno en el

propósito de abrir el campo argumentativo que le permita deificar los aportes de tipo político-económico y cultural de los negros desde la conquista y la colonia pasando por la independencia, hasta la contribución para conservar la Republica. Hace mención de personajes negros insignes que han incursionado y se han destacado en campos como la milicia, la política, la literatura, el derecho. Padilla, Rondón, Zamarra, Luis A. Robles y Candelario Obeso entre otros, son presentados como inolvidables por sus hazañas libertarias, su inteligencia y su grandeza; al final expresa Córdoba *“Mas para que cansaros, si basta reconocer que entre nosotros nada grande se ha hecho ni podrá hacerse sin el concurso de los negros”*.(p.90). El extenderse en explicaciones sobre el orgullo que produce la pertenencia a su raza negra, le servirá a Córdoba como telón de fondo para la argumentación que tendrá que desarrollar en torno al problema del estudiante Tomas de Aquino Moreno y la educación confesional. Oigámoslo de una vez:

Pero yo he sostenido, igual que Tomas de Aquino Moreno, que la enseñanza debe ser laica en todos sus grados y debo dar la razón de mi dicho. Ante todas las cosas, conviene aclarar este concepto de laicidad; quiero yo que la religión no sea la espina dorsal en la enseñanza; con lo cual está dicho que puede enseñarse la religión en los estudios superiores y jamás en los inferiores y primarios. Pero aún en los superiores se hará en la forma expositiva de las diferentes religiones o sistemas religiosos; bien, así como se hace el estudio de los sistemas filosóficos o de la historia de la filosofía. (p.90)

Es de esta manera como introduce el tema de fondo en su discurso; no se trata solo de una crítica a las formas como se aborda la enseñanza de la religión en los establecimientos educativos, lo que le interesa es lo que se oculta detrás de esta estrategia y máxime cuando se trata de un mandato oficial. Su punto de vista es que la educación religiosa no es competencia de la escuela sino de la familia, de la intimidad de los hogares,

donde se debe inculcar este sentimiento basado en la confianza que da el afecto. Sin embargo, no requiere mucho esfuerzo la sospecha que en el fondo de este planteamiento existe el interés de crear una fisura en la estructura de la educación estatal. El intento de excluir la religión de la enseñanza es al mismo tiempo una forma de erosionar el sistema confesional y de abrir el debate sobre otras opciones de educación en el país. Por lo tanto la religión debe desterrarse de las escuelas.

Pero el asunto realmente fundamental, el que ubica este discurso como un tratado filosófico sobre las finalidades de la religión, es la inteligente asociación que hace Córdoba entre religión, economía y poder en cuya explicación sienta las bases para mostrar la inconveniencia de la religiosidad como estatuto de partida para la gobernabilidad de un país. En efecto, haciendo uso de un cuerpo amplio de conocimientos académicos y de su cercanía con las teorías del marxismo leninismo, deja al descubierto los pisos falsos en que se apoya la religión y también cómo esta es usada por quienes ostentan el poder como estrategia de dominación. Escuchemos su voz:

La religión es un producto de la fantasía y se opone al mundo moderno, que es un producto de la ciencia. Al sol, a La luna, o al Buey Apis acuden los hombres primitivos para explicarse los fenómenos naturales; al Dios único elevan preces los creyentes modernos, en circunstancias semejantes (...)

Para nadie es un misterio que en los pueblos primitivos y en los modernos los dioses y sus imágenes pertenecen a la raza de los creyentes; los etíopes han pintado y pintan de negro a los seres divinos en quienes depositan su confianza; los cristianos europeos y vosotros sus remedadores os representáis a Dios blanco, y dejáis el color negro para los duendes, los diablos y diablillos.

Igual actitud asume el hombre ante el mundo económico; convencido de su inferioridad, el campesino, para hacer producir la tierra en proporción a sus necesidades se acoge a la egida divina, para suplir en esta forma hechicera y supersticiosa su ignorancia agronómica. Y ante los caprichos del dios mercado, en esta economía capitalista, se destaca de nuevo el papel de la liturgia, de la teología y la teosofía para reemplazar a la ciencia. Por fortuna, la clase obrera cada día se pone en mejores condiciones para luchar contra estas aberraciones; quien conoce ampliamente el sistema de las irrigaciones, abandona las letanías mayores y menores y riega por sí mismo las tierras que necesitan agua; el moderno obrero de las minas, les aplica los tractores, el ariete los monitores y a

las dragas y deja en paz las animas benditas del purgatorio y no acrece el arancel eclesiástico con la musitación o el canto de responso. (p. 91)

En la deconstrucción magistral que hace Córdoba de las bases ideológicas que contiene y oculta la religión, muestra la primitivización a que son sometidos los pueblos, tanto en el pasado como en el presente, en términos de la alienación que le impide percibir el carácter práctico de la producción económica ajustada a las técnicas y enteramente dependiente de las habilidades del hombre; de esta manera, el campesino u obrero primitivizado entrega a Dios la solución de sus problemas, mientras el capitalista hace uso de los avances de la tecnología para aumentar sus riquezas. Por lo tanto, se comprende que, el que la religión no debe ser enseñada de ninguna forma en la escuela tiene que ver con la idea de dejar un lugar amplio al libre pensamiento en cuanto protector de los estragos de la superstición que se ha diseñado como estrategia para imponer el temor y sustituir la rebelión por el sometimiento.

La religión vista de esta forma, constituye un escollo o impedimento para la comprensión de la realidad por parte de la clase proletaria, que como ya se sabe, también incluye la gente de su raza. Se observa en Córdoba la tendencia recurrente a desnudar el discurso institucional con el que el estamento ha justificado las jerarquías sociales. No obstante, esta especie de *clase sacerdotal* que ha utilizado la religión para menospreciar y estigmatizar a grupos humanos supuestamente inferiores, olvidan que:

Los sacerdotes no fueron sabios en cuanto tales; no lo fueron en virtud de las lenguas de fuego evangélicas, sino por obra del sencillo fenómeno de la división del trabajo. Libres como están y han estado los ministros del culto de las faenas groseras para procurarse la subsistencia, vence obligados a aplicar ese ocio a las lucubraciones del espíritu y a la

observación de la naturaleza; de esta guisa van haciendo descubrimientos provechosos y de aplicación a todos los géneros de la actividad humana. Nada distinto pasa en Europa con los verdaderos profesores, aunque sean laicos: asegurada como tienen la subsistencia con un sueldo crecido, se dedican exclusivamente a la especulación y al laboratorio. (p. 91)

Si se toma el sacerdote como el filósofo, el político, el monarca o el rey, en esta parte de su discurso Córdoba se remite al origen de la filosofía griega; ya que al nacer en un ámbito puramente esclavista, los filósofos (Aristóteles por ejemplo) dividen la sociedad, en dos sectores tajantemente separados, aquellos que han nacido para mandar y aquellos que han nacido para obedecer. Es claro que Diego Luis, al profundizar sobre este argumento, está llevando el debate a la lucha de clases, que en el caso del contexto político colombiano de esa época, está fuertemente matizado por la presencia de la autoridad de la iglesia como garante del orden institucional, y en representación también de la autoridad del saber en cuanto privilegio de la casta sacerdotal. De ahí que la Normal de Medellín, manejada por la iglesia, tenga el suficiente respaldo institucional para expulsar a un negro que se ha expresado en contra del sistema educativo clerical.

En lo que sigue del discurso, Córdoba explica que la misma división de trabajo es la creadora de la religión. Para ello expone descriptiva y detalladamente cómo la iglesia va imitando las estructuras de las sociedades contemporáneas en lo que hace a la economía y la cultura. Argumenta que en los clanes o tribus los jefes o patriarcas imponían las prohibiciones respecto a que se debe cazar, comer o cultivar para que los asociados o súbditos se abstengan de incurrir en esas actividades. En la antigüedad, dice, “el emperador era Pontifex Maximo para las cosas humanas y divinas; por eso cuando la Edad Media adoptó el feudalismo encontramos a la iglesia convertida en un señorío feudal” (p. 91).

De la misma forma, describe como en Colombia se reproduce la jerarquización del dogma religioso que concluye con la consagración del país al sagrado corazón de Jesús y expresa su sincero rechazo a la Constitución colombiana de 1886 que hace de esta nación un Estado confesional. Córdoba, además explica que, pese a las contradicciones de los conservadores que tienen a Bolívar como el padre de su partido, éste consideraba la religión en el dominio familiar, es decir un asunto que corresponde al interior de la casa porque examina la conciencia íntima, mientras que las leyes del Estado están asociadas al ejercicio de la ciudadanía y por tanto miran la superficie de las cosas, gobernando fuera de la casa del ciudadano. Con estos argumentos, Córdoba introduce en el debate los planteamientos académicos de Tulio Enrique Tascon que para aquella época era el abogado de la presidencia de la República. Según Córdoba, Tascon demuestra la inconstitucionalidad del Concordato entre la iglesia católica y Estado colombiano; hace un recuento textual de sus tesis y cita algunos artículos del mencionado tratado. Dichos artículos (12,13 y 14) que obligan a universidades, colegios y escuelas a asumir la educación y la instrucción pública de conformidad con los dogmas de la religión católica son comparados con los incisos 1° y 2° de la Constitución (1886) que se refieren respectivamente a la educación y a la instrucción pública como asuntos totalmente distintos. En efecto, Tascon, citado por Córdoba, expresa que:

la educación dice relación al desarrollo o perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales del niño o del joven a través de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.. y esa educación ha querido el constituyente que se organice y se dirija en concordancia con la religión católica, sin que esto quiera decir, como erróneamente se ha entendido, que deba ser organizada dirigida bajo la inspección del clero, sino de acuerdo con los preceptos morales de esa religión. La instrucción se refiere a la comunicación sistemática de conocimientos científicos, la cual no puede organizarse y dirigirse sino en armonía con los preceptos de la ciencia que se profesa. (p. 94).

La distinción entre Educación e Instrucción Pública le sirve a Diego Luis Córdoba para desvelar el poder que se le confiere al clero en el dominio total de los centros de enseñanza del país cuando se da potestad a los obispos no solo para que garanticen la observancia de la fe católica, sino también para el control respecto a *“asignaciones literarias y científicas en todos los ramos de la instrucción”*.

El discurso de Córdoba continua en una crítica frontal al ministro de educación presente (Luis López de Mesa) dadas las contradicciones de su pensamiento respecto de la religión católica. Por un lado, López de Mesa en su calidad de sociólogo menciona en su libro dudas en cuanto al clero colombiano que no parece cumplir con su deber y por otro lado como Ministro de Educación se declara confeso admirador y leal guardián del clero nacional.

Si no fuera porque este acto de hipocresía del señor ministro de educación está directamente relacionado con la necesidad de mantener la sociedad entre el Estado y la Iglesia, hubiese pasado desapercibido para el representante Córdoba. Pero quizás la preocupación mayor de este parlamentario reside en la consideración de que la unidad entre Estado e Iglesia no solo es un reflejo del conservatismo, sino que los gobiernos liberales llamados a realizar o por lo menos a proponer transformaciones profundas deciden mantener la estructura de poder que les impuso el movimiento de la Regeneración en el final del siglo XIX, con lo que queda demostrado que la Iglesia y el Estado constituyen una estructura de gobierno elitista en donde la educación funciona según los intereses del alto poder sin importar si son liberales o conservadores. Más aún, los miembros de esas elites que se encuentran gobernando no tienen ninguna preocupación por lograr cambios en

esta materia. Consciente de esta realidad Diego Luis Córdoba lanza la siguiente advertencia:

Este gobierno nuevo (el de López Pumarejo) ha insinuado y declarado en todos los tonos ser la antítesis del anterior. Enhorabuena! Tendrá entonces que revolucionar la Educación y la instrucción. Y así lo ha prometido. Porque la concentración nacional, digámoslo de una vez, Olaya Herrera si por algo se distinguió, fue singularmente por su inacción ante el problema de la enseñanza. Por su Ministerio de educación pasaron figuras que como mi colega don Abel Carbonell, son muy buenas personas, pero nada más. Para usar una expresión del padre Astete, Olaya y su concentración pasaron por la educación e instrucción a la manera que un rayo de sol pasa por un cristal: sin romperlas ni mancharlas... Ojalá que la Republica liberal se distinga de la concentración. Pero me temo mucho que así no suceda. (p. 96)

Finalmente, Diego Luis en su discurso comenta el episodio del Ministro Echandia, quien se presentó al congreso a hablarles de *la revolución liberal*, aduciendo que: *haremos la revolución pero dentro de la tradición jurídica del país. Haremos la revolución, pero con el concurso de las diferentes clases sociales.* Ante estas sentencias, el parlamentario desconcertado reflexiona de la siguiente manera: *yo entendía, señor presidente, que la revolución significaba, ante todo, la transformación completa de las relaciones de fuerza de las clases, de tal modo que la clase que hasta entonces dominante se derrumbaba para dar paso a una clase hasta entonces oprimida.* Dice también que no puede concebir ese tipo de revolución ya que la tradición jurídica del país o no existe o es simplemente estancamiento y conservatismo. Y prosigue diciendo:

Yo entendía que al hablar de clases se hablaba necesariamente de antagonismos de clase, o sea, de grupos económicos que tienen intereses opuestos. Por eso me parece poco menos que ingenuidad del *gobierno revolucionario* de Alfonso López y sus ministros que quieren pedir a las clases su propio suicidio, que les piden con voz de san Francisco de Asís que renuncien a sus antagonismos para el bien común. (p. 96)

Quizás sea esta parte del discurso la que expone con mayor claridad el centro del conflicto político que lleva a Diego Luis a confrontar con el alto poder en Colombia. En mi modo de ver es claro que la elite conserva de forma intacta el concepto de funcionalidad del Estado en el sentido de que nada es posible proponer, hacer o decir por fuera del estamento; y eso implica que todos los demás sectores sociales deben acogerse a la tradición jurídica que para los efectos buscados es lo mismo que la tradición política. Córdoba, intuye que ese planteamiento deviene en una disolución de la confrontación y además, es pensado así por las elites para garantizar el control social y político. Desde su punto de vista, el antagonismo debe mantenerse porque solo en el largo juego de la política se puede pensar en una verdadera transformación donde las clases oprimidas (como la población negra) tendrían opciones de lograr la dignidad.

El discurso analizado, muestra con solvencia las categorías de libertad, dignidad y autonomía del pueblo negro en medio de las clases populares o proletarias como queda demostrado. Al pensarse estas categorías en conjunto con otros pueblos oprimidos, en cuanto que víctimas de la sujeción en la larga duración del colonialismo, es una muestra fehaciente de una ética, la ética de la diversidad. Es decir aquella que concibe la solidaridad como la comunión de los seres humanos; esto es, más allá de su cercanía con las teorías marxista leninistas. Diego Luis Córdoba está aferrado a la tradición de su pueblo.

Su discurso termina de la siguiente manera:

Señores diputados. Yo no os fatigaré más, os agradezco la atención con que me habéis escuchado y antes de terminar hago un resumen de mi exposición: El artículo 39 del Estatuto Fundamental colombiano es del siguiente tenor: “nadie será molestado por razón de sus opiniones religiosas, ni compelido por las autoridades a profesar creencias ni a observar prácticas contrarias a su conciencia”. En uso de esta facultad o derecho,

Tomas de Aquino Moreno disertó sobre enseñanza laica en la ciudad de Medellín. Yo he hecho aquí lo mismo, y a ninguno de vosotros se os ha ocurrido que merezco sanción punitiva. Señor Ministro intervenga con energía para evitar cualquier atropello contra el estudiante Moreno, mi corracial y coterráneo; pero renuncie heroicamente a su estupenda revolución a base de la historia sagrada y del clero nacional. (p. 96)

En conclusión, la categoría de identidad política crítica es evidente en el discurso de Diego Luis Córdoba. Su insistencia en la libertad de expresión, la libre cátedra, la terminación de la educación confesional, son muestras de su interés por contribuir a una sociedad que otorgue oportunidades educativas a la gente de su pueblo pero también a otros sectores marginales que él denomina proletarios.

De esta forma, Diego Luis Córdoba se constituye en el primer hito fundacional del discurso educativo afrocolombiano en el siglo XX. Lo que ha expuesto este parlamentario negro, en el discurso estudiado, es también una demostración de la insumisión epistémica que al resistir y oponerse vehementemente al Estado va sentando las bases de una postura crítica afrocolombiana en materia educativa y al mismo tiempo va configurando el pensamiento de región en perspectiva diasporica.

La pedagogía y la didáctica en Rogerio Velásquez: una crítica certera

Rogerio Velásquez, fue novelista, poeta, historiador, etnólogo, educador y humanista. Nació en Sipí, Chocó, en 1908 y murió en Quibdó en 1965. Estudió en Tunja y Popayán. Es considerado el primer etnólogo de raza negra en Colombia e hizo parte de los grandes investigadores de su época. Publicó sus ensayos en diferentes medios como la Revista colombiana del Folclor, la revista colombiana de antropología, la Revista de la universidad de Antioquia, el boletín cultural y bibliográfico del Banco de la Republica. Al igual que Diego Luis Córdoba para quien la pobreza de su tierra fue un asunto decisivo en

su lucha parlamentaria, Rogerio Velásquez, como etnólogo dedicó gran parte de su vida a describir la situación de abandono y aislamiento del Chocó y el Pacífico colombiano. Al respecto dice Patiño (2010).

En su momento, finales de los años cuarenta y décadas de los cincuenta y sesenta, las investigaciones y estudios de Rogelio podían verse como un material exótico, como el retrato de una región y unas gentes que poco contaban para explicar la sociedad colombiana, como una producción marginal que acaso tenía el encanto de la buena prosa y de los mundos ingenuos que narraba. Pero hoy, más de medio siglo después de aquellas indagaciones, sus textos se nos revelan como un material fundamental para entender los procesos de formación de la nación colombiana y las flagrantes injusticias en las que se funda. Desde el solar choicano y sus masas de negros aislados y abandonados a su suerte comenzamos a comprender que los colombianos hemos logrado la indigna proeza de construir una república basada en la exclusión de negros e indios de los beneficios del desarrollo. (p. 10).

De acuerdo con el texto de Patiño (2010), Velásquez también incursiona en la esfera teórica cuando acuña el concepto *de negredumbre* “para referirse a la masa de negros que son objeto de su investigación, en una audacia semántica que relaciona negros con muchedumbre. Pero no se trata de cualquier muchedumbre, sino de aquella conformada por afrodescendientes colocados en situación de exclusión y marginalidad”. (p. 12). Este concepto, sin embargo no fue difundido lo suficiente por los estudios etnológicos colombianos, probablemente por la carga de significados que entraña y que aluden al estado de pobreza y de cuasi esclavitud que viven los choicanos en la época de las investigaciones de Velásquez, asunto que no se ha superado del todo en los tiempos actuales.

Su obra es muy extensa. Su libro más conocido es “Las Memorias del odio” que relata, con gran sentido de pertenencia por tratarse de un hombre negro choicano, la vida y muerte de Manuel Saturio Valencia, el último fusilado en Colombia. Pero además publicó

numerosos artículos en revistas y periódicos de Bogotá, Medellín, Tunja y Quibdó en las décadas del cincuenta y sesenta. Entre otras obras de su autoría tenemos: “El Chocó en la independencia de Colombia” (1965), “la canoa chocoana en el folclor” (1959), “Vestidos de trabajo en el alto y bajo Chocó” (1961), “Gentilicios africanos del occidente en Colombia” (1962), “La esclavitud en la María de Jorge Isaacs” (1957), “Leyendas de la raza negra” (1959), “Cantares de los tres ríos” (1960).

Los documentos de Rogerio Velásquez que esta investigación aborda para dar cuenta de su postura respecto de la educación de los negros del Pacífico, “La Medicina Popular en la costa colombiana del Pacífico” (1955) y “Apuntes socioeconómicos del Atrato medio”(1961) (trabajaré la versión 2010, Ministerio de cultura) son ensayos diagnósticos donde el autor trabaja diversos tópicos como la geografía de la región, la vivienda, la salud, la alimentación, el vestuario, la medicina popular, etc; pero que además describe con sentimiento de negro y con categoría de educador, las problemáticas de la educación en los pueblos marginados del Pacífico, tópico central de este estudio. Los ensayos en cuestión se publican en la antesala de las grandes transformaciones sociales, culturales, científicas y políticas que se dan en el mundo en la década de los años sesenta. Sin embargo, tomando como base las descripciones que hace Velásquez de la realidad chocoana y el Pacífico en general, se infiere que los rumores de estos acontecimientos (teología de la liberación, movimientos sociales, avances tecnológicos, etc) no llegaron a las regiones del Pacífico habitada por los negros. En consecuencia, estos pueblos vivían todavía una especie de oscurantismo caracterizado por una presencia muy precaria de la escuela oficial, bajos ingresos familiares, descuido del campo y el hábito de matar las penurias con música y bebidas embriagantes (Estudio socio-económico del Atrato medio p.

161). En general las investigaciones de Velásquez permiten deducir que la vida de los negros del Pacífico ha transcurrido en el apego a unas tradiciones productivas mineras, agrícolas y pesqueras que lo enmarcan en un ambiente rural y monótono.

Velásquez estudia la geografía de la región del Atrato medio, la cultura de sus habitantes, las vías de comunicación, las formas de la vivienda, la alimentación, los motivos de las enfermedades más comunes, las razones de la migración de los territorios, las condiciones higiénicas, las formas curativas propias, la educación y la producción agrícola y mercadeo. Este estudio etnográfico se mueve en varios planos de crítica. Por un lado en la crítica a la herencia esclavista que forjó las condiciones de pobreza de la población de origen africano en el Pacífico y su dependencia de los grupos de poder económico y social. Sobre este aspecto, al referirse a los hombres rurales del Chocó, Velásquez (2010) afirma:

Hombres de capital disponible, pero ignorantes en cuanto a las necesidades de elevación y dignidad que permiten llegar a la más alta plenitud, son constreñidos a imitar las viviendas de la elite que vive en Quibdó o Istmina, lugares fronteras de los encuestados. Ante estos ejemplos, dañinos por demás, el ribereño que ha visto la sanidad, nutrición y vivienda de los ciudadanos transige con su estado por carencia de corrección, o de orientación y estímulo que lo hagan aprovechar al máximo todo lo bueno de la cultura básica. (pp. 145 y 146)

De otra parte, aparece la crítica al gobierno en cuanto ausente de los escenarios donde el nativo debe reconstruir su dignidad y superar la herencia esclavista que lo ha obligado a vivir en condiciones paupérrimas. No obstante, el elemento central en este apartado es aquello que está detrás del discurso de la dependencia y la imitación. Es clara la insinuación de Velásquez al ejercicio de la autonomía de los negros en sus territorios,

asunto que solo puede lograrse por la vía de la formación o, para ser fiel a su palabra, por el camino de la superación del estado *de carencia de corrección*.

En últimas, es evidente que en su discurso, considera la educación u orientación como el escenario donde es posible disfrutar de su cultura propia o cultura básica como el la nombra. Esa educación de corte esencialista o culturalista está centrada en el propósito de lo que hemos llamado la restitución ontológica del negro. Es decir, la educación solo sirve para comprenderse uno mismo en su contexto territorial y desde allí comprender el resto del universo.

Por otro lado, Velásquez también se refiere aquí al tema de la vivienda en los siguientes términos:

Hasta el presente, las habitaciones chocoanas se construyen sin planos de ninguna clase, sin que el Gobierno Departamental intervenga en la elaboración y distribución de las viviendas. Corredores y cuartos, tarimas o barbacoas, mobiliario y enlucimiento, son hijos de la invención del dueño de la casa. La artesanía imprevista e improvisada que construye evita siempre el esfuerzo de hacer dependencias para utensilios, víveres, animales domésticos, baños, sanitarios, etc. Asientos, camas y mesas son construidos por carpinteros “macheteros” en los días festivos. (p. 145)

Por último, este pensador desarrolla una crítica hacia adentro en el sentido en que las creencias y supersticiones de los propios nativos se constituyen en explicación de los males que aquejan a las comunidades chocoanas. En este caso, Velásquez construye argumentos críticos desde el análisis de las condiciones de salud, indicando que, antes que asuntos sobrenaturales, la mala alimentación sumada a los trabajos forzados, la insalubridad del agua de consumo, los insectos y la convivencia con animales sin vacunar entre otras son las verdaderas razones de las enfermedades en los pueblos del Atrato chocoano. Escuchemos de su voz:

Del origen de las enfermedades no se dice sino que ellas son mandadas por Dios o “puestas” por un enemigo. La falta de instrucción no deja ver el suelo lleno de larvas de uncinariasis que se recogen por los pies, ni los mosquitos de los pozos que están cerca del rancho, ni los ataques del recién nacido que provienen del mal corte del cordón umbilical. La ignorancia no ve la falta de sanidad del poblado, de los animales y cultivos y carga contra los hechizos productores de sapos, culebras y tortugas, contra la tuberculosis que “seca” el cuerpo “porque sabandijas internas están succionando a toda hora la sangre del paciente. (p. 153)

Como se puede observar, en las últimas tres citas, el eje articulador de las problemáticas chocoanas deviene en una suerte de deficiencia de los procesos educativos bajo la forma de “falta de instrucción”, “ignorancia”, “carencia de corrección u orientación”, e “impreparación”. En efecto, la postura del autor es que hasta los años sesenta del siglo XX la gran mayoría de los negros chocoanos de la zona rural dependían del hábito minero como herencia de la esclavización y descuidaron labores fundamentales como la agricultura. Preferían un jornal diario que someterse a los esfuerzos que implica el cultivo de las tierras. Por lo tanto, el abandono del campo en favor de las prácticas de la minería hizo carrera en las generaciones siguientes y configuró una sociedad negra con graves limitaciones en términos de otras habilidades productivas, y desarrollo intelectual.

Velásquez informa que según el censo de 1951 de 35.364 habitantes que tenía Quibdó pudo hallar que el 58% eran analfabetas. Esta advertencia tiene el sentido de reflexionar que si eso estaba pasando en la mismísima capital del departamento ¿cuál podría ser la situación de las zonas rurales desprovistas de infraestructura educativa y marcadas por un acostumbrado desinterés en la escuela formal? Los niños y jóvenes se dedicaban, antes de los doce años de edad, al conocimiento de las especies nativas y labores del campo. Cuando por fin el niño asiste a la escuela los compromisos de familia impiden su permanencia como lo explica el autor:

Los sábados de cada semana se emplean los estudiantes en la búsqueda de la comida, leña, oficios caseros, bajada a Quibdó por el mercado, etc. Con la falta de asistencia a clases, las enfermedades y las fiestas del caserío, el fracaso escolar es evidente. Después vienen las repeticiones de los estudios y al final, la vida libre del campo, con la cabeza cargada de una mala lectura, las oraciones del cristiano y la ignorancia de la vida moderna. (p. 165)

Sumado a estas dificultades, Velásquez también destaca la lejanía de las escuelas, las dificultades de los caminos y el andar por los torrentosos ríos como impedimentos serios de los procesos de formación de los niños chocoanos ribereños de su tiempo. Pero quizás el centro de sus preocupaciones en esta materia es el tipo de educación que reciben sus coterráneos y corraciales. Como lo veremos en lo que sigue, el discurso educativo en este documento se revela como uno de los más importantes que se hayan producido en términos de crítica, desde la mirada de los negros, al proyecto estatal de educación en Colombia.

Empecemos entonces a escudriñar con mayor profundidad su pensamiento en el campo de la educación. Del estudio socio-económico del Atrato medio, comentaremos aquí lo que he denominado su crítica de doble sentido: hacia adentro, referida a las limitaciones de los maestros chocoanos y hacia afuera donde cuestiona la responsabilidad del Estado.

Sobre los maestros chocoanos aduce:

El maestro del Chocó es casi siempre un individuo licenciado en disciplinas pedagógicas, pero desconoce de la vida campestre. Preparado para hablar de memoria, ignora las costumbres del medio donde va a ejercer y las reacciones de los poblados ante sistemas verdaderamente civilizadores. Áreas de cultivo, ocupaciones secundarias de los habitantes, ritmo de vida cotidiana del conjunto, formas de estratificación y diferenciación sociales, símbolos de prestigio de las familias, mecanismos de interacción comunal, sistemas de asociación formal e informal y conjunto de valores de las aldeas, todo es desconocido por el preceptor que habla de programas extraños a la geografía.(p. 166, 167)

Este autor tiene mayor tendencia a pensar la educación desde la propuesta curricular y las finalidades mismas del proceso educativo en contextos específicos como el pueblo negro del Chocó. Además cuestiona el papel del educador, que aun perteneciendo a la misma tierra, cultura y tradición promueven un proyecto de educación absolutamente descontextualizado. Esta crítica hacia adentro, es la base para re-direccionar los procesos de formación y darle un sentido más endógeno a la educación en cuanto estrategia para la solución de problemáticas socio-económicas, políticas, culturales y ambientales que constituyen el día a día de las comunidades. Se trata de una postura política autonómica en la que el proceso de educación está llamado a servir de escenario para la realización de un proyecto de sociedad basado en la aplicación de un conjunto de prácticas, valores y construcciones sociales y culturales propias de los pueblos negros de los territorios estudiados.

Con la mayor precisión este texto esboza los componentes del currículo. Teniendo en cuenta que fue escrito en 1961 se puede considerar como pionero de lo que hoy se conoce como currículo propio afropacífico, no tanto por la cantidad de contenidos culturales y epistémicos comunitarios, sino por la decisión política implicada en las concepciones de educación desde una perspectiva endógena. Ni más ni menos, estamos frente a la idea de una *Educación Casa adentro* como lo ha expresado el pensador afroecuatoriano Juan García (2001). El desarrollo de este concepto encuentra su mejor expresión en el texto de Velásquez.

Leamos:

La enseñanza de ángulos, pirámides y cilindros abarca más días que las fases de movilización a los mercados de Quibdó y Lloró, o conocer la manera de calafatear una canoa, secar pantanos de los colinales, castrar cerdos, fabricar cestos de fácil venta en

el comercio. En lugar de vigorizar las fuentes económicas o de comprender en detalles situaciones desfavorables para los peones, el maestro rural se encierra en las reglas de tres, sin que pueda hablar de suelos y tierras aptos para una diversificación agrícola, sin ver los factores que afectan la producción, sin dar con la forma de que los cultivos perennes como yuca, piña, cañas y frutales tomen sitio de altura entre los sembradores ribereños. Un deseo de deslumbrar lleva al educador a pronunciar discursos sobre la Comunidad de Naciones y Día de la Raza, pero no a buscar la salud del grupo, ni a colaborar en el aumento de las comodidades corregimentales, a despertar el interés por la cooperación, ni a levantar el entusiasmo por la novedad, ni a trazar símbolos culturales que sean seguidos con fuerza por los agricultores.(p. 167)

Es palmaria, en este texto, la idea de una educación propia con una dosis alta de sentido práctico ligado a necesidades concretas. No otra cosa puede ser el currículo sino una respuesta al conjunto de demandas de un proyecto de vida comunitario. De nuevo, la crítica a la actitud del maestro deja traslucir la idea de la urgencia de un maestro líder, comprometido con los problemas del pueblo con lo que retomamos aquí el concepto de intelectualidad afrodiáspora. En efecto, si el papel del maestro contribuye a despertar el interés por la cooperación, a levantar el ánimo de los moradores del territorio y a orientar la creación de símbolos culturales que sirvan de narrativa cohesionadora, social y políticamente estamos frente a un docente intelectual. Este maestro, añorado hoy por las comunidades, con su actuar político-educativo se constituye en motor de la intelectualidad de su pueblo, con lo que estaría garantizada una sociedad que hace respetar sus derechos. Por lo tanto, a la base del pensamiento educativo de Velásquez está expuesta la idea de la necesidad de contar con maestros intelectuales que luchen por la autonomía de sus comunidades para que estas, a su vez, puedan decidir los métodos, los contenidos y los propósitos de su formación. Sin duda, se trata de una postura revolucionaria para su tiempo, entendiendo que el proyecto educativo nacional, pese a las luchas de Diego Luis Córdoba desde los años treinta, seguía siendo confesional y homogenizante.

Con relación a los programas académicos estatales, Velásquez postula fuertes críticas:

Pero el error en la educación del campesino chocoano no es del maestro que se ciñe a los programas escolares del Gobierno Nacional. La culpa radica en el Estado, que no ha mirado las diferencias regionales del país, para dar con oportunidad las guías educativas que consulten las necesidades de cada medio. A nuestro modo de ver, cada piso térmico debiera tener su escuela específica. (...) Con organizaciones diferenciadas podría la escuela chocoana atender la educación e ilustración básicas del pueblo, arraigar emigrantes, crear solidaridad. (p. 168)

Esta crítica a los programas del Estado es la que denomino crítica hacia afuera. Velásquez habla desde adentro, con dolor de tierra, es un precursor del discurso de la diferencia. Al plantear la necesidad de escuelas específicas según la diversidad de los territorios y la organización diferenciada del sistema escolar en el Chocó, se anuncia como un visionario no solo de la educación propia sino de los derechos de los negros en Colombia. Sus planteamientos se adelantan a las sentencias y autos de las cortes que cincuenta años después de sus escritos introducen el concepto de enfoque diferencial. Velásquez es un pensador de la diferencia y más propiamente de la Diferencia Afro-latino-colombiana.

El texto referido se comprende también como un llamado a la autonomía territorial y a la reconstrucción de la identidad política y cultural; el arraigo a la tierra es clave para crear el tejido social que se requiere en la consolidación del proyecto de vida que sostendrá la educación propia. Su crítica certera al sistema educativo oficial da cuenta de un pensamiento insumiso y de la posibilidad de una educación propia o libertaria para los pueblos negros del Chocó y el Pacífico en el sentido de que las gentes del territorio afro

puedan comprender los elementos claves del conflicto histórico-político que ha incidido en la condición marginal de estos pueblos. Desde esta mirada, la libertad como categoría de análisis presente en este discurso no solo insinúa el conocimiento de una realidad adversa sino fundamentalmente la posibilidad de incidir en ella para transformarla. La traducción más apropiada de libertad como comprensión del conflicto histórico-político es lo que hemos denominado identidad política crítica.

De los intelectuales Afrocolombianos del siglo XX, es Velásquez el que presenta, mayor cantidad de ideas organizadas en torno a un proyecto educativo ajustado a las realidades de las Comunidades Negras. En sus argumentos sobre lo que debería ser la educación en el Chocó se pueden identificar fines, principios, métodos, contenidos y hasta perfil de los maestros como aparece en el siguiente texto:

Con nuevas guías oficiales, el maestro podría colaborar en el acrecentamiento de la propiedad de los campesinos, en el rango y elevación del ribereño, en los recreos populares, en el apego a la tierra y a la familia. La vida de la aldea, la riqueza del suelo, la naturaleza de los productos, las costumbres y tradiciones mutuas, cooperativas, crías, alimentación y alojamiento, integración de grupos que permanecen separados por restricciones o presiones sociales, semillas, abonos, fertilizantes, técnicos, créditos, serían entre otras cosas las actividades del educador en los corregimientos chocoanos. (p. 169)

Como se constata en los textos anteriores, más que un asunto meramente pedagógico, la educación de la que nos habla Velásquez es un proyecto político-pedagógico que integra técnicas, estrategias, propuestas precisando los campos del conocimientos necesarios para una vida digna de las poblaciones del Pacífico, pero también intenta dar respuesta a una visión de mundo endógena que desde un evidente direccionamiento político busca no solo la recuperación y/o actualización de las prácticas de vida sino la defensa de esa cultura y su territorio.

Velásquez, hay que decirlo una vez más, es pionero de la intelectualidad afrodiasporica colombiana. Detrás de su idea de un maestro que debe colaborar en el afianzamiento de la noción de territorialidad con todos sus corolarios: familia, riqueza del suelo, integración de grupos, economía, usos y costumbres, subyace el concepto del maestro intelectual cuyo compromiso político lo constituye en motor y guía de una comunidad compelida a rehacer sus vocaciones y consolidar el proyecto del buen vivir.

Más aun, la agudeza de Velásquez para encontrar explicaciones acerca del rezago de los pueblos negros en materia educativa, lo conduce a la historia. En el Estudio socioeconómico del Atrato medio, nos informa que la educación en el Chocó, en términos de instrucción libresca, comenzó en el siglo XX ya que algunos acontecimientos importantes del siglo XIX como la gesta independentista de los criollos frente al poder español, frustró a los chocoanos de ver resuelta sus peticiones en educación. Más concretamente dice: “*Concluida la contienda nacional, no aparecieron tampoco las escuelas para instruir y educar a los niños del Estado*”. (p. 170) Al leer el informe de don Mario Espinosa, miembro de la Comisión Corográfica quien en 1851 recorrió el Chocó de un extremo a otro, Velásquez nos reporta su intuición de que “*no debieron los libertadores pensar mucho en escuelas para esclavos*”. Leamos la cita del documento mencionado:

En ninguna parte hay escuelas, ni establecimientos públicos, ni privados, ni talleres, ni conventos, ni oficinas casi. Se vive entre el fango y la maleza, como cerdos y con ellos; alimentarse con plátanos que brindan los bosques y con pescados que ofrecen los ríos, regalándose en los días grandes con un palmo de tasajo conducido desde el Cauca; zambullirse buzos codiciosos, en aquel mar de calor de humedad de miasmas y de plagas, con riesgo de la vida y pérdida de la salud para amontonar a todo trance y a toda carrera, con el trabajo del esclavo, fuertes riquezas, para ir luego a disfrutarlas a otras partes, eso, nada más que eso, es lo que han hecho los explotadores de minas en aquel país, que luego han abandonado sin dejar en él un monumento de piedad, ni una muestra de civilización, ni un recuerdo de gratitud, ni un rastro de buen gusto, de decencia de racionalidad (Espinosa, 1944. Citado en Velásquez 1961)

Este relato de la Comisión Corográfica de 1851, es retomado por Velásquez para describir la realidad de la población negra del litoral Pacífico, quienes después de la ley abolicionista expedida ese mismo año seguían atrapados en las lógicas de la esclavización. Pero por otro lado, también para ratificar su dicho acerca de que los libertadores no pensaron en educación para los negros, asunto que se mantiene igual en 1894 cuando Jorge Brisson visitó el río Atrato. Este es el testimonio del visitante:

No hay ley, no hay instrucción ni escuela alguna, y se puede hasta admirar que en este estado casi salvaje se halle todavía una gente que sepa conocer la dignidad del hombre y algunos de los deberes elementales de la sociedad (Brisson, 1894, citado en Velásquez 1961).

Estos elementos son claves para comprender el sentido crítico-político que Velásquez le imprime al análisis de los comienzos de la educación oficial para los negros chocoanos. En efecto, de esto deduce que el conformismo de los negros de estas regiones es hijo de la ausencia de la escuela, o de la falta de influencia educativa. Educación que cuando llegó a beneficiar a la población negra tuvo mucho de discriminación y racismo. En este punto coincide totalmente con Miguel A. Caicedo como lo veremos más adelante.

El discurso educativo de Velásquez, como queda dicho, es precursor del enfoque diferencial, de la educación propia, del ideal del maestro intelectual, pero también es un discurso que demanda, que denuncia las paupérrimas condiciones en que viven los negros del Chocó y del Pacífico en general por su distancia con la formación e instrucción. Efectivamente, en su investigación “La medicina popular en la costa colombiana del

Pacífico” de 1955, que es un estudio comparado entre Tumaco (Nariño) y Nuquí (Chocó), sobre educación hace estos planteamientos:

La enseñanza en estos lugares extremos del país no produce los frutos esperados. La desnutrición y las endemias hacen del trabajo escolar algo sin objeto. Agregando a lo anterior el mal acondicionamiento de las aulas y su desconexión con el medio social, geográfico y económico, tendremos el cuadro de una educación sin vitalidad, cargosa para el fisco y sin ventajas para el pueblo. (p.208)

De nuevo, aparece aquí la crítica fuerte al sistema educativo por su falta de integralidad en cuanto que no asume las dificultades de tipo nutricional y de salubridad de los estudiantes como problemáticas escolares; de igual forma, cuestiona la desarticulación de este tipo de educación con las realidades sociales y territoriales, con lo que retomamos una de las ideas centrales de Velásquez en el sentido de que la educación más apropiada es aquella que está íntimamente relacionado con el quehacer del entorno, con las prácticas y valores comunitarios, con arraigo a la tierra y con símbolos culturales que logren cohesión social. Al parecer, son estas las ventajas que la educación debe ofrecer al pueblo, y tal como él lo expresa esa educación debe ser vital. Esa idea de vitalidad en la educación contrasta con el panorama socialmente crítico de las regiones que el autor estudia. Pueblos esquilados al infinito cuyas posibilidades de aprovechamiento de la educación ofrecida por el Estado son mínimas. Esto observó Velásquez en su recorrido por Nuquí y Tumaco:

Un alumnado hambriento sin restaurantes escolares; propensos sus componentes a gripas continuas y atacados de bocio, insuficiencia tiroidiana, uncinariasis, ascárides, tricocefalia, amibiasis, diarreas pero sin médicos especiales, ni clínicas, ni botiquines escolares; con padres paupérrimos que

necesitan a sus hijos para los quehaceres del campo que da la subsistencia; niños mal vestidos, descalzos, pues sus progenitores y acudientes, jornaleros, agricultores y artesanos no alcanzan a darles prendas acondicionadas, tienen que dejar la escuela y comenzar a luchar para la salud o realizarse interiormente. Por estas causas, escuelas como las de Nuquí no crecen en matrícula, ni logran los del primer curso llegar al tercero, ni estos al quinto. (ídem)

Estas descripciones de la realidad del Pacífico negro, pese al tiempo transcurrido, no guardan ninguna diferencia con los relatos de Espinosa en 1851 y Brisson en 1894 asunto que el autor nos mostró en el estudio anterior. Se podrá colegir entonces que Velásquez sigue la línea histórica para mostrar que los cambios de un siglo a otro en materia de atención educativa a los pueblos del Pacífico son casi imperceptibles. A renglón seguido, se expresa así sobre Tumaco:

En Tumaco hay más de 2000 niños en edad escolar que vagan por la isla robando cocos o haciendo de braceros, bogas, sirvientes, emboladores, en tanto que los establecimientos oficiales continúan enseñando de memoria cosas intrascendentes, lejos del mundo que los soporta y los paga, lejos también de las razas e intereses locales que los miran con despreocupación como organismos retrasados.

Por la forma como lo describe, es claro que este pensador está denunciando la existencia de una fuerte división social en donde miles de niños deambulan por las calles en busca de los oficios más desagradables, mientras que otros, los privilegiados, asisten a la escuela oficial. En una sociedad tumaqueña que desde mucho tiempo antes del estudio de Velásquez estaba dirigida por una elite blanca es fácil deducir a que familias pertenecen los niños que deambulan.

Como lo ha expresado reiterativamente en el estudio del Atrato Medio, en esta parte de su informe de investigación en Tumaco, Rogerio Velásquez vuelve a insistir en la crítica del sistema educativo de su época, no porque sea malo en sí mismo, sino porque su estrategia pedagógica memorística olvida el mundo real y concreto y

sobretudo porque, en el caso del Pacífico, se muestra displicente con los problemas de quienes conforman la mayor parte de la población, los que pertenecen a una raza (la negra) y por esa razón son despreciados y observados como seres inferiores. Este apartado del estudio donde el autor percibe que los negros son considerados como organismos retrasados ofrece pistas para concluir que en 1955 las teorías spencerianas de las primeras décadas del siglo XX que señalaron a indígenas y negros como “malas razas”, permanecían intactas.

De esta forma, hemos recorrido los discursos educativos de Rogerio Velásquez y su andar por el Pacífico negro denunciando las inconmensurables desventajas de estos pueblos con relación a otras latitudes de Colombia. Sin duda, su tenacidad, su fuerza argumentativa al explicar lo que la educación no debe ser para el caso de regiones con mayoría de población negra, nos insinúa también, para este siglo, aquello que no debe faltar en la construcción de proyectos educativos que han de aplicarse en esos territorios. En su discurso educativo la presencia de las categorías de libertad, Autonomía y Dignidad se encuentran detrás de cada cuestionamiento. Libertad y autonomía para pensar y dirigir su propia educación y esta a su vez es concebida como escenario para alcanzar la dignidad.

Miguel Antonio Caicedo Mena: Educación para “su gente de uno”

Miguel Antonio Caicedo Mena, nació en “La Troje”, corregimiento de Quibdó en 1919 y murió en Quibdó en 1995. Dado que su madre muere cuando él solo tenía un año y tres meses de nacido y que su padre, siendo un músico afamado viajaba en forma constante para amenizar fiestas patronales en toda la región chocoana, fueron sus abuelos maternos quienes asumieron la crianza y se ocuparon de su formación en la niñez. Sus hijas y

biógrafas Eyda y Emilia Caicedo (1996) aducen que Troja es el verdadero nombre del caserío donde nace su padre “vocablo que entre los libertos de origen africano y familiares de Juan Nico de Mena, negro rebelde que habitó allí; significaba “lugar donde se guarda un tesoro” bautizaron así este asentamiento porque hasta él llegaban a enterrar cajones llenos de oro, cuando todavía imperaba el régimen de la esclavitud”(p. 7). Luego los abuelos se trasladaron a vivir a Certegui, para aquella época, otro corregimiento chocoano donde Miguel pasó gran parte de su niñez. Cuando regresaron a la Troje, Miguel ya contaba con casi trece años y aún no había cursado ningún grado de estudio. Como niño minero del Chocó sus posibilidades de ingreso a la escuela eran mínimas. Sin embargo, desde muy temprano demostró con suficiencia el tamaño de su inteligencia. Al ingresar, por esfuerzo propio, a la Escuela Modelo, único centro educativo de primaria donde tenían acceso los niños negros, aprobó en un año los dos primeros grados. Pero su rendimiento se tornó tan impresionante que fue necesario promoverlo del grado tercero al quinto en el mismo año.

Al respecto cuentan sus hijas biógrafas:

Hasta ese quinto grado llegaban los negros más osados, los negros pobres más atrevidos. Solo existía en Quibdó, en esa época, un colegio de educación secundaria, el Carrasquilla. Para ingresar a él se necesitaba ser hijo de la aristocracia quibdoseña, es decir pertenecer al grupo de los blancos que dominaban el comercio y la burocracia. Los privilegiados niños blancos realizaban su primaria en la escuela anexa a este plantel (Caicedo Eyda y Caicedo Emilia, 1996, p. 11).

Solo la labor parlamentaria del entonces recién llegado al congreso Diego Luis Córdoba, logra en 1933 la designación de funcionarios de la instrucción pública en el Chocó que unificaron los dos centros educativos de primaria con el propósito de que todos pudieran acceder a la secundaria; de este afortunado suceso se benefició Miguel Caicedo y pudo ingresar al bachillerato al tan famoso, por esa época, colegio Carrasquilla. Con honores terminó los estudios hasta el quinto grado, para luego viajar a Medellín a continuar

estudios secundarios ya que el Carrasquilla no tenía aprobado el sexto curso. Le tocó validar en solo dos días ese último grado de la educación media.

En 1942 es admitido en la universidad nacional para estudiar ingeniería de minas. Sin embargo, recibió una beca para estudiar idiomas en la universidad de Antioquia y desde esa época se dedicó por completo a las letras como escritor crítico y romántico. Escribió treinta obras críticas, más de cien poemas, más de cien artículos literarios, varios cuentos, siete himnos y muchas oraciones. Algunas de sus obras son: “Veinte poemas y un grito” (1950), “La Palizada” (1952), “Recuerdos de la orilla” (1961), “Cuando las madres lloran” (1966), “Chocó, verdad, Leyenda y locura” (1977), “Solidos pilares de la educación chocoana” (1992). De la vasta obra de Caicedo, para esta investigación, se analiza este último título mencionado. Un aspecto clave para trabajar en Miguel A. Caicedo es el entrañable amor por su tierra y por su raza. Al referirse a su pueblo acuñó una frase que si bien es de uso común por las comunidades del Pacífico, adquirió en su obra una connotación literaria y política: “su gente de uno”. En este autor, de nuevo se repite el sentimiento esbozado por Diego Luis Córdoba en el sentido de amar al Chocó hasta lo indecible (Rivas, 1986, p. 64)

Adentrémonos en su obra. Casi toda la producción de Miguel A. Caicedo tiene un sentido educativo por su condición y profunda vocación como maestro. No obstante, para este estudio intentaremos ubicar y comprender las claves de su pensamiento educativo siguiendo algunos de sus escritos, especialmente, “Solidos pilares de la educación chocoana”, uno de sus libros de madurez. Esta obra es un relato histórico que privilegia y difunde la gestión de tres grandes personajes que transformaron, de manera radical, las concepciones de la

educación en el Chocó. No obstante, el libro no solo cuenta acerca de los hitos históricos, en términos cronológicos, del debate educativo en esta región, también incursiona en una crítica similar a la que desarrolló Rogerio Velásquez en sus investigaciones. Es decir, la educación oficial colombiana nunca tuvo como destino ni los territorios ni los pueblos de la gente negra. A esta afirmación llegamos en la medida en que Miguel A. Caicedo nos incita a pensar, desde el comienzo del libro, acerca del oscurantismo que vivieron los negros chocoanos (aclarando que era común para todos los pueblos negros del país) en la época comprendida entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera década del siglo XX.

Aunque Velásquez nos ha señalado que el alejamiento de los negros del terreno de la cultura de los libros sobrepasa la segunda mitad del siglo XX, es necesario comprender que Caicedo se refiere a dos lugares históricos muy importantes. En primer término, la abolición legal de la esclavitud en 1851 supondría una apertura de la sociedad colombiana para la integración de los negros a la nación y ello a su vez daría para pensar que la educación ofrecida por el Estado tendría nuevos beneficiarios. Como esto no ocurriera automáticamente, ya que los primeros treinta años de República no podían borrar más de trescientos años de colonización, los libertadores, como ha dicho Rogerio Velásquez, “*no debieron pensar en educación para esclavos*”. Se entiende aquí que durante la segunda mitad del siglo XIX los negros fueron percibidos de parte de la sociedad aristocrática criolla con la misma óptica de la época colonial, pese a la ley abolicionista. En segundo lugar, la primera década del siglo XX se constituye en escenario de debate sobre los destinatarios de la educación en el Chocó, aún si este asunto no lograra romper el oscurantismo de un tajo. En esta década se crean las primeras escuelas (1905) y (1907) por parte de la aristocracia blanca que solo recibían estudiantes provenientes de las familias prestantes de Quibdó. Caicedo lo plantea de la siguiente manera:

Era propiamente una escuela discriminativa, es decir, solo aceptaban niños blancos; pues los prepotentes tenían amplia conciencia de que al mantener a los negros atados a la ignorancia, estos, no podían llegar a ser verdaderamente libres. De aquí que trataran siempre de colocarlos lejos de las luces de la cultura. Así los explotaban a sus anchas, aprovechándose de su desconocimiento de las operaciones matemáticas elementales y de las pesas y medidas. (p. 11)

El autor nos informa que, a solicitud del Intendente, en 1912 el gobierno nacional autoriza la organización de la educación primaria en el Chocó. En este establecimiento, las niñas negras tendrían las oportunidades que la aristocracia les había negado. Sin embargo, la aristocracia de Quibdó, en el mismo año, crean otro establecimiento llamado escuela Superior en donde solo tendrían acceso los hijos de los blancos. En esta fase del debate, lo que Caicedo resalta es el impedimento que tenían las hijas del pueblo para ingresar a la secundaria. Todo estaba diseñado para que las negras no pasaran de la primaria y continuaran al servicio de las familias acomodadas. Entre los requisitos para entrar al bachillerato estaban algunos de tipo moral como que deberían ser hijas legítimas y otros de tipo económico donde los padres tenían que pagar; pero cumplir con este requisito era imposible para las familias negras en esa época.

“De esta manera, dice el autor, quedaban cerradas las puertas de la secundaria para las negritas”. (p. 14). *Pero lo que más dolía – insiste Miguel A. Caicedo– era la injusticia. Obvio que las primeras alumnas del colegio no habían hecho la primaria oficial, pero a las hijas del pueblo no se les había permitido entrar, aun en caso de haberla terminado.* Pese al esfuerzo realizado por las hermanas de la Presentación, fundadoras del establecimiento que llevaba el mismo nombre, las normas establecidas por la aristocracia seguían prevaleciendo, mostrando su ceguera y sordidez ante las necesidades del pueblo.

Según Caicedo, una de las estrategias que implementaron los blancos para desanimar a los negros del estudio tenía que ver con los castigos físicos. Así lo describe:

En vista de que no habían podido evitar que se abrieran las escuelas, trataron de intimidar a los negros con eso de que “la letra con sangre entra”. Con esto buscaban que las hijas del pueblo le cogieran odio al estudio. Contra ellos se pusieron de moda los palmetazos, los reglazos, los fuetazos y los rejazos con cuero de vaca o nudosas varitas de totumo. Eso era un posible sufrimiento exclusivo para los negritos, pues nunca se oyó decir que un maestro castigara con esos rigores a un blanquito. Y ay de aquel que lo hubiera hecho.. (p. 18)

En 1915, la aristocracia fundó el colegio Carrasquilla, organizando un quinto grado como preparación para pasar al bachillerato. Este establecimiento, dice Caicedo, tenía las mismas características del de la Presentación en cuanto a los reparos para el ingreso de los negros al grado preparatorio. El colegio fue creciendo y aumentó año por año los grados de primaria y de esta manera se fue creando lo que en 1920 se llamó la escuela anexa al Carrasquilla.

En 1917 el gobierno nacional, a través de la congregación de las hermanas de la Presentación ordena la creación del colegio de Istmina con lo cual se aumentarían los establecimientos públicos de educación en el Chocó. La primera promoción de estudiantes de este colegio, en 1921 recibe el diploma de *Instrucción Suficiente* el mismo título que se recibía en Quibdó. Mientras tanto en la capital de la Intendencia, en 1925-nos dice Caicedo-se crea la *Escuela Modelo* dirigida a la educación de los hijos del pueblo. Sin embargo, siendo una de las primeras edificaciones en concreto que tuvo la ciudad, no superó los lastres de una educación limitada para los negros y abierta para los blancos. Caicedo lo describe de esta

manera: *Mucha comodidad y todo, pero solo se podría cursar hasta cuarto año, es decir, se sostenía el impedimento del paso a la secundaria.* (p. 21)

El relato de Miguel Caicedo nos conduce a considerar que la educación el departamento del Chocó vivió una suerte de segregacionismo (Castillo, 2011) impulsado por la aristocracia blanca, ubicada principalmente en Quibdó. Todos los esfuerzos de esta élite buscaban la separación y diferenciación entre unos habitantes de una supuesta historia memorable de aquellos a quienes por su origen esclavo le correspondía un lugar subalterno en la sociedad chocoana en formación.

Si bien la época del oscurantismo que invadió la sociedad negra del Chocó, como nos lo ha explicado el autor, llegó hasta 1912 con la creación oficial de la primaria, ese hecho fundamental para los propósitos de formación de los descendientes de esclavos, no resultó suficiente para espantar el fantasma del racismo ya que las luchas de los negros deberán intensificarse por muchos años más antes de conseguir el acceso a la educación secundaria. En efecto, la escuela Modelo donde acuden los estudiantes negros, rivaliza con la escuela anexa al Carrasquilla hasta el año de 1933. El único camino para ingresar a la educación secundaria en el Chocó consistía en ser aceptado como estudiante de la anexa, asunto que la aristocracia quibdoseña estaba dispuesta a negar en forma permanente a los hijos del pueblo negro.

En 1933 aparece en la escena de discusión Diego Luis Córdoba, quien fue elegido para dirigir un comité de personalidades denominado Acción Democrática y cuyo eslogan era “por la reivindicación del pueblo chocoano”. Los objetivos de este comité eran los siguientes:

- a) Educación completa para el pueblo,
- b) Elecciones populares,
- c) Administración de la cosa

pública por el pueblo. En cuanto al primero de estos grandes objetivos, dice Caicedo, Diego Luis Córdoba presentó ante el consejo de Quibdó una proposición en el sentido de que fueran creados en Quibdó e Istmina dos colegios para señoritas (p.28). Como era de esperarse, la aristocracia quibdoseña, mayoría en el concejo, fue unánime en el rechazo de esa iniciativa.

Para aquellos años, Miguel A. Caicedo era aún estudiante de la primaria, por lo tanto él y un grupo de condiscípulos estaban a la expectativa de los acontecimientos en materia de educación. Esto nos cuenta al respecto:

Los estudiantes ante la noticia de lo que iba a suceder acudimos en gran cantidad a la barra. Es doloroso aun, el recuerdo de lo que sentimos al escuchar cómo alguien de cuyo nombre no quiero acordarme, se levantó y con sarcasmo que cayó en nuestras almas como dardos de hielo, profirió: Cómo va a ser: no podemos quedarnos sin quien lave, sin quien planche, sin quien cocine y cuide nuestros hijos y convertir las sirvientas en negras tituladas. (pgs. 28 y 29)

Cuenta además el autor que ante esta situación alguien pregunto: doctor Córdoba, ¿entonces fracasamos? Pero Diego Luis sonriendo solo atinó a decir “hemos perdido una batalla, pero la guerra apenas comienza, asunto que ratificó después cuando, de acuerdo con Caicedo, dijo: “Yo les prometo a las madres chocoanas que pronto cambiaremos los delantales de sus hijas por diplomas de maestras”. (p. 29)

En 1934, por iniciativa del comité Acción Ciudadana encabezado por Diego Luis Córdoba, el Intendente del Chocó y su director de educación pública Vicente Barrios Ferrer expiden el Acuerdo del 8 de marzo mediante el cual se crean sendos colegios para señoritas en la ciudad de Quibdó e Istmina. Este acontecimiento, comenta Caicedo, fue un tremendo

bofetón para aquellos quienes se habían burlado en el Concejo Municipal ante la proposición del doctor Córdoba (p. 36). Sin embargo, el hecho de mayor significación y trascendencia lo constituye el instante en que el director de educación pública, Vicente Barrios Ferrer, decidió integrar la escuela Modelo donde asistían estudiantes negros con la anexa al Carrasquilla reservada para los hijos de los blancos. Miguel Caicedo retoma las últimas palabras del discurso de Barrios Ferrer cuando en frente de la ciudadanía quibdoseña se pronunció de esta manera: “Y puesto que la educación es costeada por el gobierno para beneficio de la comunidad en igualdad de condiciones, el lunes, la mitad de cada curso de la Modelo, pasará a la anexa y viceversa”. (p. 37)

Caicedo califica este acto como algo indescriptible y relata la alegría y la tristeza. Por un lado, los rostros sonrientes de quienes veían abiertas las puertas del colegio Carrasquilla y por otro los afligidos de quienes se consideraban alcanzados con posibilidades de ser superados, al tiempo que desfallecía su ostentada superioridad. Y no era para menos, Caicedo ya nos había advertido (p. 18) que aquellos negritos que alcanzaban solo hasta el cuarto año, el noventa y seis por ciento resultó estudioso e inteligente y el temor del castigo adicional por parte de los mayores hizo que quienes no tenían facilidad de aprendizaje se esforzaran lo suficiente para evitarlo. De esta manera, no irían a cargar plátano y maíz y las negritas a lavar, planchar, cocinar y cuidar los hijos de los blancos.

Ya en 1977, el autor en su libro *Chocó, verdad, leyenda y locura* había referenciado este episodio, aduciendo que la sociedad de elite chocoana experimentó un fuerte resentimiento cuando comenzaron los efectos positivos de la integración de los dos planteles educativos. Los negritos – argumenta- eran hábiles y avasalladores. “Conscientes de la responsabilidad, se tornaron más estudiosos para conservar los primeros puestos. Algunos de

la aristocracia, retiraron sus hijos y los enviaron a otras ciudades para no verlos envueltos con esos baturros y mucho menos aventajados por ellos, porque en realidad eran muy pocos los que podían con la atropellada” (pp. 61 y 62).

No hay duda, para Miguel A. Caicedo la unificación del proyecto educativo chocono que arranca con la integración de la escuela de los negros con la de los blancos, no solo es un acto de justicia sino que al abrirse las puertas de la secundaria quedaron abiertas también las puertas para la superación y dignificación del pueblo negro del Chocó.

Para Caicedo, Vicente Barrios revolucionó la educación en esta comarca de población mayoritariamente negra en tanto que “fue él quien realizó el milagro sublime de derribar las murallas, mediante las cuales el pasado doloroso nos mantuvo alejados del bien y relegados a las sordas tinieblas de la ignorancia y nos abrió las puertas de los claros senderos del futuro glorioso y de la libertad apetecida”.(p.39)

Lo que sigue en el libro de Caicedo evoca los tiempos posteriores a 1933 año en el que se sostuvo la discriminación, rebasando incluso los límites del oscurantismo que el autor señala al principio del texto. Con la creación de los colegios para señoritas de Quibdó e Itsmina empieza una nueva era en la historia de la educación en el Chocó ya que las condiciones en adelante se hacen propicias para el desarrollo formativo de los hijos de la gente negra y ya no solo en la primaria sino en la secundaria y estudios universitarios como lo veremos más adelante.

Siendo 1934 el punto de partida para una nueva educación, Caicedo considera justo resaltar los aportes de tres grandes pilares de la educación Chocoana: Vicente Barrios Ferrer,

Ramiro Alvares Cuesta y Saulo Sánchez Córdoba. Es indiscutible, dice el autor, que la era marcada por estos tres paladines de la cultura unidos estrechamente por el dinámico y ferviente anhelo de engrandecer al Chocó, fue una época brillante y fecunda. (p. 63) No obstante, es necesario reconocer que la labor insigne de los tres personajes que hicieron el revolcón contra la aristocracia “derribando las murallas que nos relegaban a la esclavitud y nos abrieron los claros senderos de la verdadera libertad” (ídem), fue en realidad el cumplimiento del libreto trazado por el Comité de Acción Democrática cuando se plantearon como uno de sus objetivos la “educación total para el pueblo”. Lo cual nos conduce a deducir que detrás de este gran auge educativo que alcanzó todos los niveles de formación estaba la gran figura política de Diego Luis Córdoba.

La inspiración del comité de Acción democrática y de los demás personajes interesados en la “reivindicación del pueblo chocoano” se centraba en la necesidad de enfrentar y resolver las limitaciones de quienes por sus desventajas socio-económicas y políticas derivadas de la esclavitud, tenían mayores dificultades para acceder al progreso y la dignidad. Estos chocoanos negros, mayoría en el territorio, despreciados y humillados por la aristocracia blanca es lo que Caicedo recoge en una frase: “su gente de uno”. *Esta consigna, dice el autor, que significa preocupación constante por la superación y dignificación del pueblo y nuestra raza, se adueñó de mi voluntad.* (p.62)

En suma, ya que la educación formal en el Chocó solo empezó a funcionar desde 1905 como lo ha dejado claro Caicedo, se puede inferir que el segregacionismo impuesto por la aristocracia blanca de esta región se desarrolló por 29 años y solo se pudo superar gracias a que de 1934 en adelante aparecieron hombres ilustres del pueblo quienes, simbolizando el mito platónico de la caverna, después de formarse por fuera, volvieron a su tierra con acendrado sentido de pertenencia y esgrimieron sus voces en favor de su gente, promoviendo

tres elementos claves muy recurrentes en sus textos y discursos: dignidad, superación, libertad.

Queda claro entonces, que de acuerdo con Miguel A. Caicedo, en una sociedad esquilmada como la chocoana, el propósito de la educación supera los conceptos básicos de la formación y asume fines trascendentales con los que se debe restituir a un pueblo su dignidad y libertad. “Su gente de uno” alude también al proyecto autonómico de sociedad que se está gestando y a un sentimiento de solidaridad entre los negros que frente a la discriminación constante se unen en una suerte de conciencia de raza. “Su gente de uno”, de esta manera se constituye en un concepto aglutinador y guarda relación con lo que Rogerio Velásquez llamó símbolos culturales capaces de servir de guía para la cohesión social.

De este modo, la educación para “su gente de uno” debe estar dirigida a sacar al pueblo del oscurantismo, a la superación del determinismo histórico y a la búsqueda de la libertad. En una sociedad como la del Pacífico que en la primera mitad del siglo XX aún contenía todos los elementos de la Colonia es apenas natural que el proyecto educativo pensado por el pueblo se plantee como punto de llegada la libertad. No obstante, por las condiciones sociales tan complejas y controladas por la minoría blanca que estaban dispuestos a desvanecer cualquier brote de inconformidad a la vieja usanza colonial, la hazaña de los pioneros del cambio educativo en el Chocó, nos muestra Caicedo, solo podrá calificarse de valiente. La educación, en ese contexto, no debe ser más que un proyecto liberador. El interés de Caicedo, al recuperar la historia de la educación chocoana, se mueve en la denuncia a una sociedad clasista y racista que dominó en el Chocó desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la década de los años treinta en el siglo XX.

Con estas reflexiones, es claro que la identidad política de este pensador está vinculada a la categoría básica que se plantea nuestro estudio, en tanto que la autonomía, la libertad, la superación y la dignidad en su discurso educativo revelan no solo las posibilidades de ascenso social individual, sino también, en un sentido crítico, la necesidad de que la gente del pueblo se sobreponga al racismo desde una actitud insumisa. De ahí que la insumisión epistémica está presente en este texto de una manera evidente y frontal. No son los progresos tecnológicos de la educación, ni la amplia cobertura en secundaria, como tampoco la creación de la institución educativa universitaria lo que debe enorgullecer a los chocoanos de la primera mitad del siglo XX y años siguientes, sino el trascendente acontecer de que tanto los destinatarios de esa educación como sus impulsores pertenecen a “su gente de uno”.

De la Escuela del diablo a la Escuela del Pueblo: Manuel Zapata Olivella, maestro de la irreverencia y la insumisión.

Zapata Olivella, novelista, antropólogo, médico e investigador del folclor afrocolombiano. Nacido en Loricá Córdoba en 1920 y fallecido en Bogotá en 2004. Muy niño llegó a Cartagena. En los años sesenta y setenta dirigió la revista *Letras Nacionales*. Su obra más importante es *Changó el gran putas*, en ella recoge lo esencial de su pensamiento, sus vivencias y sentimientos como parte de la diáspora africana exiliada en tierras de América. También narra la epopeya de la trata transatlántica desde un enfoque religioso-espiritual tomando como base la religión Yoruba. En *Changó el gran putas*, Zapata acuña el concepto de “*Muntú americano*”, “en el que se relata todo el periodo esclavista, con sus sufrimientos, resistencias y levantamientos”. (Restrepo, 2010). Siguiendo la filosofía Yoruba, este concepto alude también a la forma como los africanos

recrearon su mundo en tierras de América. Pero la obra de Zapata es quizás de las extensas entre los pensadores afrocolombianos. La mayor parte de sus libros son novelas y ensayos. Algunos de ellos son: *Tierra Mojada*, *He visto la noche*, *El fusilamiento del Diablo*, *Las claves mágicas de América*, *Chambacú: corral de Negros*, *En Chimá nace un santo*, *Changó el gran putas*, *La rebelión de los genes*, *Levante Mulato*.

En el mundo intelectual y académico ya no hay duda de la grandeza de Zapata Olivella ya que su obra tiene carácter universal en sentido espiritual y filosófico. A diferencia de los otros autores de este estudio, Zapata no corresponde al prototipo de escritores del Pacífico, no solo por asuntos de tipo geográfico o cultural, sino por su trascendencia continental.

En su extensa obra ensayística y novelística, para efectos de este estudio, intentaré rastrear algunos documentos que den cuenta de su pensamiento y preocupación por los problemas educativos que viven las poblaciones negras de Colombia. Sin importar la distancia histórica entre un texto y otro, lo que nos mueve es el deseo de hallar en su obra uno de los hitos fundadores del discurso educativo afrocolombiano.

Siguiendo su libro autobiográfico *Levántate Mulato* (1990) podemos constatar la convivencia de Zapata, desde muy joven, con las reflexiones sobre la importancia de la educación como deconstructora de los fines de la religión católica y como un escenario de crítica social. En efecto, su padre de tradición liberal y educativamente anti-confesional, no solamente fue un profesor dedicado sino también fundador de establecimientos educativos en Lórica y Cartagena. Como Diego Luis Córdoba, el padre de Zapata veía en el oscurantismo provocado por la religión uno de los obstáculos que impedían que los oprimidos pudieran salir del estado de pobreza. En el mismo libro, Zapata rememora la escuela de su padre, que por su concepción exacerbadamente positivista y anticlerical, la

denomina “escuela del diablo” tomando como base la mirada de la curia. Este pasaje se verá patente en la obra “Tierra Mojada”

Cuatro documentos son importantes para hilvanar el discurso educativo de Zapata. Por un lado, *Tierra Mojada* (1947). Esta novela es contemporánea de “Las Estrellas son Negras” de Arnoldo Palacios, escritor chocoano que relata la miseria y la marginalidad de la gente negra de su región Pacífica. En “Tierra mojada”, Zapata relata similares situaciones pero en la región Caribe donde el negro está abocado a una lucha ingente y permanente por la supervivencia. Por tanto, cualquiera de estos relatos encarna una denuncia nacional sobre una sociedad negra discriminada y expoliada en el siglo XX colombiano.

El camino de la educación, indicado por Zapata en este libro, para la emancipación del negro como planteamiento político-educativo, parece perderse en la emergencia del conflicto político de liberales y conservadores por la muerte de Jorge Eliecer Gaitán en 1948. Este acontecimiento, como es conocido en la historia reciente de Colombia, se tradujo en lo que se ha dado en llamar “la época de la violencia” y acaparó la atención de las reflexiones sociológicas en el país.

En “Chambacú: corral de negros” (1962), Zapata Olivella recrea la figura del líder intelectual negro, como lo veremos más adelante. El personaje de esta historia asumirá el papel de conductor ideológico de su comunidad, con lo que dará luces acerca de un formador que, basado en su experiencia personal y su conocimiento de la historia, asume la reflexión y la acción como componentes inseparables de la intelectualidad afro ya esbozada en “Tierra mojada”.

De otro lado, siendo la educación un tema que se inscribe dentro de las preocupaciones epistémicas de Zapata en la búsqueda de soluciones a la marginalidad del negro, observamos que en el discurso pronunciado en el acto inaugural del Primer congreso de la Cultura Negra de las Américas (1977) retoma, después de quince años, el discurso educativo, de una manera fuerte y radical, exigiendo al Estado colombiano y a los Estados de América la presencia de los estudios de la cultura negra en los currículos oficiales.

El cuarto documento a tener en cuenta en la búsqueda del discurso educativo de Zapata Olivella es su libro “Levante Mulato”. Varios pasajes de este texto se refieren a la educación como un asunto controversial dada la historia de discriminación de las clases oprimidas que se ha naturalizado como consecuencia de la aplicación de un proceso educativo excluyente o dirigido a comprender la nación desde una óptica colonial. Ateo y anticlerical, su padre tuvo gran influencia en el pensamiento de Zapata. Desde niño, presenció sus tropelías con el clero católico derivadas de su afán de crear establecimientos educativos que promovieran el ateísmo como preparación para generar conciencia crítica.

Entrando en materia, “Tierra Mojada”, su primera novela, es un relato desgarrador de la violencia y el despojo de los campesinos negros, indios y mulatos nativos de las zonas bajas del río Sinú. El hacendado Jesús Espitia con respaldo militar y poder institucional usurpó de manera sistemática las tierras de los labriegos alegando tener derechos en esas propiedades. Los campesinos obligados a abandonar sus cultivos tuvieron que refugiarse en la desembocadura del río y construir un pueblo (Los Secos) a riesgo de perder la vida por efectos de la fuerza de las mareas. No obstante, Espitia llevó la

persecución hasta los manglares e intentó arrebatárles los terrenos pantanosos donde se habían refugiado.

En el centro de esta historia aparece un personaje que cambiará el rumbo de la misma. En efecto, Marcos Olivares joven bachiller, oriundo de Lorica, llega al pueblo de San Bernardo como maestro oficial. Desde el primer momento, su tarea de educador lo llevó, a más de impartir conocimiento a los niños, a indicar caminos de organización en la comunidad. Al percatarse de la deprimente situación de la escuela del pueblo, que había sido refugio de maestros borrachos que lo antecedieron, anunció lo que sería su tarea como educador en esa comunidad. Zapata lo describe así:

Quedó atónito al mirar la casa en donde funcionaba la escuela. Las paredes de boñiga y bahareque, como lo hubiera anunciado Azael estaban en lamentable estado. En el interior, los bancos y tableros lucían el abandono y la ausencia de las manos infantiles sobre el polvo y la telaraña que cubrían los muebles. Las lluvias habían penetrado por el caballete y desteñido las pizarras. En presencia de la incuria de sus antecesores, Olivares sintió duplicada su decisión de llevar a la mente de los niños y jóvenes el concepto de una verdadera escuela. (p. 139)

Basado solamente en la creencia en la libertad y en un futuro mejor para los hombres, Olivares se lanza a las comunidades del bajo Sinú a concretar la escuela ideal. En esta tarea tendrá que enfrentarse al gamonal Espitia y a sus epígonos y declarados vasallos como el sacerdote del pueblo, al alcalde y al capataz Morelos. Sus recorridos por las comunidades tenían el objetivo de convencer a los padres para que envíen sus hijos a la escuela en un intento por restituir al pueblo el escenario de formación que les había sido negado no solo por la negligencia de los maestros anteriores, sino por la dinámica politiquera que dominaba la región.

Según Zapata, el contacto del maestro con los campesinos enflaquecidos y agotados por las necesidades hizo que él sintiera el peso de su propia descendencia de esclavos. El maestro observaba en la humildad y la ansiedad de los cultivadores por escucharlo la materia prima para la construcción de un ideal de sociedad que venía aplazado por las constantes arremetidas del gamonal que entorpecían la existencia de las comunidades. Olivares se fijó en los ademanes y en el silencio de los mayores que como expresión de sabiduría se callaban expectantes para escucharlo. No obstante, desde el principio el maestro demostró su inteligencia con interpretaciones pedagógicas de los cuentos que los campesinos habían escuchado de generación en generación.

El maestro tendrá que oír el sermón del cura del pueblo tras conocerse la noticia de que él había ayudado a uno de los jóvenes de los Secos a recuperar su novia caída en manos del hijo del gamonal. Zapata mostrará con este episodio el conflicto entre la lógica del poder y los oprimidos moradores del pueblo que esperan una oportunidad para rebelarse. Pero ante todo, dejara ver la complejidad del papel que un maestro negro tendrá que desempeñar en la búsqueda de dignidad de su comunidad. En efecto, el cura en defensa de los intereses del gamonal se dirige al pueblo de San Bernardo en los siguientes términos:

El demonio se encuentra entre nosotros. Ha invadido nuestro pueblo y nuestros campos, enseñando el odio contra la santa iglesia. Los padres de familia deben tener cuidado con sus hijas y no deben enviar sus niños a la escuela, porque el maestro que tenemos es la encarnación de Satanás.... Su osadía y descaro lo ha llevado a perpetrar el crimen contra las buenas costumbres. En Moñitos acaba de raptarse a una joven y no contento con ello trató de asesinar al hijo de nuestro benefactor Jesús Espitia. Aquí tenemos otro testigo que nunca mentiría: Félix Morelos, que también fue víctima del agresor...Pueblo de San Bernardo, si queréis libraros de la ira y el castigo de Dios, arrojad a ese impío de tu seno, con piedras y palos, como Jesucristo arrojó a los mercaderes del templo. (pp. 174 y 175)

Con este pasaje, Zapata tipifica la escuela del diablo que encontraremos en su obra de senectud *Levante Mulato*, esto indica que el ideal de un maestro y de una escuela que trastoca el orden existente fue parte de su pensamiento educativo que hizo periplo en toda su obra y por lo tanto, en toda su vida. En este sentido, la verdadera educación del pueblo tendrá que oponerse a la injusticia y está obligada a enfrentarse a quienes ostentan el poder no importa la apariencia de su investidura. Este legado del Zapata Olivella será clave para comprender la importancia de contar con maestros que puedan desarrollar una representación intelectual en el ámbito de las comunidades negras en cuyo signo trágico e histórico se cruzó la expoliación.

No obstante, ante la acusación pública del sacerdote congraciado con el gamonal, y el desconcierto y confusión en que entro el pueblo, el maestro Olivares respondió revestido de coraje de la siguiente manera:

¡Hermanos campesinos! ¡Labriegos explotados! ¡Madres sufridas! A ustedes les pregunto ¿Quién ha robado sus tierras? ¿Quién los hace trabajar como bestias y los mantiene bajo la explotación? Jesús Espitia, el amo cruel, que roba y deshonor a sus hijas. El verdugo que incendia y destroza los sembrados de ustedes para arruinarlos y convertirlos en sus esclavos... Ustedes conocen mi honradez y mi pobreza –decía-; soy hijo del pueblo, soy de vuestra propia carne y por eso combato a Espitia, que los oprime. Contra él y el señor cura, que patrocina sus hijos espurios, debemos levantar nuestros puños. Acabemos con su tiranía y terminará el crimen, la impudicia y la explotación. ... te anuncio, Jesús Espitia, que tu imperio se derrumba – continuó Olivares-. Los oprimidos acabaran con tus latrocinios, castigaran tus crímenes y se redimirán de la esclavitud en que los tienes. No olvides (p. 175 y 176).

Con este ejemplo de rebeldía, dice Zapata Olivella, los campesinos de San Bernardo borraban de sus mentes el miedo ancestral que le tenían al poder del gamonal. En otros términos, a partir de ese momento las comunidades se quitaron el bozal y comprendieron que el enemigo no era tan invulnerable como aparentaba.

Gracias a la acción de un maestro comprometido con su estirpe, su raza, con su pueblo, es posible un modelo de escuela que forme para la dignidad y para la libertad. La actitud insumisa de Olivares nos anuncia no solo el ideal del maestro en contextos de explotación sino también el objeto mismo de la educación. Antes que la sujeción a las normas de la academia *per se*, la escuela debe constituirse en escenario de cohesión comunitaria para la defensa de un proyecto de sociedad.

En adelante, Zapata describe la forma como el maestro Olivares se mete en los intersticios del pueblo para convencer a cada labriego de la necesidad de organizarse frente a la explotación que sufren como consecuencia de las infamias de Espitia. El maestro pide ayuda a personas justas y dispuestas a colaborar en el propósito de que los campesinos cuenten con lugar específico donde puedan reunirse y concertar la forma como se relacionaran con el gamonal. De esta manera, con sus propias fuerzas, construyeron la Casa del Campesino y desde ahí se planificó todo el proceso que conduciría a fijar los precios justos que deberían recibir por las peonadas. Olivares les hace ver la importancia de la unificación aduciendo que *“Es preciso que comprendan que todos nosotros somos pobres, esta es nuestra característica y por eso debemos unirnos para ser más fuertes”*.

Al enterarse de esta organización, el gamonal utilizó todo tipo de argucias para convencer a los campesinos para que trabajen en sus cosechas dándoles mejores precios y condiciones laborales. Los campesinos, siguiendo las orientaciones del maestro permanecieron firmes en las decisiones tomadas e hicieron caso omiso de los ofrecimientos.

Con el paso de los días, la cohesión social se hizo más fuerte. Al respecto, Zapata hace la siguiente descripción:

Los discursos del maestro no habían sido estériles y en los campesinos se despertaba el sentimiento de unión en contra del poderoso. Con los días, los siervos eran menos fieles y menos fanáticos. Los jóvenes discípulos eran los que mejor recibían las enseñanzas revolucionarias y como estaban vinculados a los labriegos por lazos de sangre, llevaban la inquietud a los mayores. El pueblo despertaba del letargo en que lo sumía el temor y el hambre. (p. 239)

Como era de esperarse, el gamonal no se quedaría quieto y aprovechando su condición de senador de la república envió dos noticias al pueblo: la sentencia a su favor sobre la propiedad de los Secos, territorio donde vivían los campesinos despojados, y por otra parte anunciaba la destitución del maestro Olivares. Lamentablemente para Espitia, su reacción fue demasiado tarde. La gente del río Sinú ya se había compenetrado con las ideas revolucionarias del maestro y van a emprender acciones para contrarrestar las artimañas del gamonal. En efecto, en reunión de los campesinos, uno de los alumnos de Olivares toma la palabra cedida por el maestro y se pronuncia en este sentido:

Ahora yo les anuncio que el maestro fue destituido de la dirección de la escuela. Como comprenderán, esto ha sido obra del mismo Espitia. ¿Qué vamos a hacer frente a estos problemas? El maestro les ha aclarado la necesidad que tenemos de estar ahora más unidos que nunca y ayudar a los sequeños. ¿Cómo vamos a hacer esto? En primer lugar, nos negamos a trabajar en Los Secos al servicio de Espitia ... Ninguno de nosotros debe sembrar, limpiar o cosechar en esas tierras. Por otro lado, el maestro ha dicho que estará con nosotros, puesto que está dispuesto a continuar la lucha. No piensa darnos la espalda en la presente situación y debemos aprovechar su estada aquí para que las clases no se suspendan, porque aunque vendrá otro maestro a sustituirlo, es seguro que será un protegido de Espitia y del cura. Nada nuevo podemos esperar de él, sino el desinterés y la perversidad de los anteriores. La escuela pública volverá a ser centro de borrachines y de corrupción, como lo fue antes de la llegada del maestro Olivares. Si queremos continuar con escuela propia debemos hacerla, como

hicimos la Casa del Campesino. Nosotros hemos visto como el río le ha dado la espalda a Espitia, alejado sus aguas de sus cultivos y devuelto las tierras que había robado al pueblo. Así pues, ahora podemos levantar una escuela en la barranca. (p. 253)

De acuerdo con este testimonio, queda claro que el maestro no se repliega frente a las amenazas y destitución del cargo. Él ya había previsto este momento y su decisión es continuar al frente de la dinámica social de estos pueblos. Ese intelectual negro de San Bernardo había sembrado la ideología de la dignidad, la unidad, la organización y la libertad entre los labriegos del río. En este sentido, la propuesta de construcción de una nueva escuela, no es más que continuidad del proceso que construyó la Casa del Campesino, por lo que se puede decir que el maestro trazó el camino con bastante precaución y tiempo.

El autor agrega que los sanbernardininos iniciaron la construcción de la nueva escuela concitando la furia del gamonal quien observaba el progreso de la construcción religiosamente todas las mañanas. Veía aquella casa grande con paredes blancas como un desafío a su poder y su dominio (p. 253). Para dar mayores especificidades de su ideal de escuela, Zapata Olivella introduce el siguiente fragmento:

El nuevo maestro, uno de sus tantos esbirros (se refiere a Espitia), miraba con sorpresa el grupo reducido de escolares en sus clases, mientras que Olivares, asesorado por sus antiguos discípulos, no alcanzaba a suministrar sus enseñanzas. A la nueva escuela, no solo concurrían los niños, sino también los adultos. Todos aquellos que de un modo u otro participaran en su construcción querían recibir el fruto de su esfuerzo, justificándose el nombre de Escuela del Pueblo que le habían dado. El maestro, orgullosos de haber convertido en triunfo lo que había sido una derrota, no solo se limitó a la enseñanza, sino que a diario, cuando los campesinos regresaban de sus labores, los recibía para hablarles de temas que les despertaban sus conciencias de proletarios, y el ejemplo de su propia escuela le servía para revelarles su poderío, siempre que unieran y fortalecieran sus intereses. (p. 254)

Aquí encontramos, en su más profunda esencia, el pensamiento educativo de Zapata. La escuela no es solo un escenario donde se trasmite unos conocimientos a los niños como si estos no estuvieran inmersos en dinámicas sociales complejas. La escuela debería ser más bien un lugar para el dialogo comunitario y un camino para la comprensión critica de la realidad histórica de los pueblos. Como dialogo comunitario, se acerca a las teorías de la pedagogía critica freiriana que considera la educación como un dialogo político. Por lo tanto, en San Bernardo la escuela del diablo, aquella que fue objeto de la crítica del cura por ser manejada por un librepensador, a quien llamó encarnación de Satanás, se transforma en la Escuela del Pueblo indicando su carácter libertario no solo por su apertura a la comunidad, sino también por el tipo de enseñanza que ella imparte. La escuela del Pueblo, como espacio de dialogo, entraña unos poderes: el poder para la construcción de la conciencia crítica (Freire, 1967), el poder de unificación de los ideales comunitarios y el poder de la organización política.

No hay duda que Zapata al escribir estos fragmentos estaba en presencia de sus recuerdos de niño cuando su padre, librepensador, liberal y anticlerical, fundó colegios en Lorica y Cartagena para desarrollar una enseñanza laica alejada de los dogmas católicos.

En “Chambacú corral de negros”, Manuel Zapata Olivella describe la situación de marginalidad y miseria de un pueblo negro ubicado en un barrio lacustre y manglarico de Cartagena. Su narración apunta desde el principio hasta el final a visibilizar los rezagos de la esclavización a que fueron sometidos un número incalculable de africanos en esta región del Caribe colombiano. Sin desmedro de lo

que pudo suceder en otros lugares del país durante la colonización, su relato es enfático en señalar el desprecio de las clases acomodadas de Cartagena contra los negros.

Chambacú, un territorio de manglar, pantanoso y pestilente, relleno por los desperdicios de la ciudad, fue el hogar que le toco a los negros después de que sus antepasados entregaron su fuerza y su sangre para construir y defender la tan famosa ciudad heroica. Pese a que la miseria y el hambre, según el relato de Zapata, consume a sus moradores, los empresarios del turismo intentan desalojarlos con la idea de construir en ese lugar un complejo hotelero.

Abandonada hasta el extremo, la gente de Chambacú no contaba con las condiciones mínimas de existencia, sin servicio de salud, sin escuela, sin empleo, vivían solo de los regalos del manglar y el bajamar. Igual que en la obra “Tierra mojada”, aparece en Chambacú un personaje que se destaca entre los miembros de su comunidad y toma la vocería en defensa de los intereses comunitarios. Este personaje, lo mismo que el maestro Olivares es un ilustrado. Máximo el hijo mayor de la Cotena, fue el único de los cinco hermanos que logró prepararse a través de la lectura constante y autodidacta.

La precariedad o la inexistencia de la escuela en los territorios donde habitan los negros, es una preocupación fuerte en el pensamiento de Zapata, lo mismo el papel que debe cumplir, al interior de su comunidad, la persona que sobreponiéndose a todos los obstáculos, logra un aceptable nivel de formación. La escuela de Chambacú es una invención de una persona del pueblo ante la negación por parte del Estado del

derecho a la educación. En efecto, Zapata cuenta el origen de la escuela chambaculera de la siguiente forma:

Domitila sobrevivió a sus padres. En su casona esperó que algún hombre llenara su orfandad. Crió palomas. Ilusionada, las veía ir y venir sobre la isla. Seguía con ellas los distantes caminos trazados por las chalupas marineras de su padre. Arrugada la matriz, consumidos los ahorros, acuso a las palomas de su ruina. Las envenenó a todas. Pero la soledad le resultó una compañía dolorosa. Fue entonces cuando abrió las puertas de su casa a los niños pobres de la barriada. Llevaban sus propios bancos. En una pizarra les enseñaba los números. Una misma cartilla servía para el aprendizaje común. (p. 94)

Máximo aprendió las letras en la escuela improvisada de Domitila, mientras sus hermanos se dedicaron al boxeo y las peleas de gallos. Su dedicación a los libros lo llevó a un alto grado de comprensión histórica acerca de la situación de miseria de Chambacú. La insistencia de Zapata en la importancia del papel que puede cumplir el letrado (léase el intelectual) en la defensa de los derechos de su comunidad, es clave para comprender la urgencia de la educación en los pueblos y sujetos reprimidos, colonizados y expoliados.

No obstante, la educación que cobra valor en estas obras de Zapata es aquella que nace de la iniciativa de los lugareños, es decir la que no se le debe al Estado sino al esfuerzo propio. Este mensaje va a sugerir la preminencia de una educación propia ajustada a los intereses de una comunidad.

Para el autor, en el devenir de los pueblos negros descendientes de la esclavitud, tres imágenes adquieren la mayor importancia en el propósito de garantizar su existencia. La escuela, el intelectual y la organización social. Lo cual indica que en una comunidad marginal, la escuela tendría como objetivo principal la formación de intelectuales que guíen a su pueblo y puedan enfrentar organizadamente la defensa de sus intereses. Veamos

con mayor nitidez en el texto siguiente, cuando Cleotilde la única mujer entre los hijos de la Cotena,

Recordaba que diez años atrás, su madre viuda y empobrecida, sembró su rancho en las propias orillas. Los cuatro hermanos recogían desperdicios en la ciudad y afianzaban las raíces. Levantaron las paredes con retazos de fique, tablas y lonas envejecidas. El techo de ramazones, palma de coco y oxidadas hojas de zinc. Durmieron apilonados, generosa su sangre a los zancudos. Un día, extraños reclamaron la propiedad del litoral. Su hermano Máximo que había leído códigos, alegó derechos de ocupación. Organizó en un Comité de Defensa a todos los que impulsados por la procreación y las necesidades cegaban el caño. La policía llegó en apoyo de los intrusos. Destruía y desalojaba. Ellos calzaban y volvían a armar sus casuchas. (p. 23 y 24)

El Comité de Defensa se mantuvo firme en todo momento y el intelectual, a quien las catorce veces que estuvo en la cárcel no lograron rebajar sus impulsos ni extraviar sus convicciones, seguía vociferando sin descanso. Constante, fuerte y decidido, Máximo hablaba:

Nos defenderemos. La policía comete un atropello. Cumplen órdenes de los que se dicen amos de esta isla. Ni siquiera la nación tiene derecho sobre la tierra que pisamos. Bien saben que bajo este basamento de cascaras de arroz y aserrín, solo hay sudor de negros. No hemos venido acá por nuestra propia voluntad. Nos han echado de todas partes y ahora quieren arrebatarlos la fosa que hemos construido para mal morir. (p. 118)

En el imaginario de Zapata, el intelectual no tiene miedo, su voz se vuelve cada vez más claridosa pese a las dificultades de la cárcel, los atropellos de la policía, incluso el empeoramiento de las condiciones de vida de su gente. Acusado de agitador político y comunista, Máximo era perseguido y vigilado en forma permanente porque él trataría siempre de azuzar al barrio contra la policía. En conversación con su cuñada Inge, la sueca que trajo su hermano José Raquel de su periplo por la guerra de Corea, se expresó de esta manera:

Tu presencia nos hace sentir extraños. No es debido a la diferencia de piel. Nos revela nuestras limitaciones culturales. Vejados por la miseria, ni siquiera los instintos pueden realizarse normalmente. Pero no solo somos un saco de apetitos contenidos. Nuestra cultura ancestral también está ahogada. Se expresa en fórmulas mágicas. Supersticiones. Desde hace cuatrocientos años se nos ha prohibido decir “esto es mío”. Nos expresamos en un idioma ajeno. Nuestros sentimientos no encuentran aún las palabras exactas para afirmarse. Cuando me oyes hablar de revolución me refiero a algo más que romper ataduras. Reclamo el derecho simple de ser lo que somos. (p. 121)

Aquí aparece una nueva imagen que podría contarse entre los propósitos de la educación: el concepto de identidad. Restituir el derecho a ser “lo que somos” no significa para la gente de Chambacú perpetuar las formas inhumanas de vida que sufren como rezagos de la esclavitud, al contrario, su identidad perdida está en la cultura ancestral de sus pueblos de África, ahora ahogada en la miseria de los extramuros de Cartagena. Reclamar el derecho simple de ser “lo que somos” tiene implicaciones en la historia libertaria de sus antepasados, que a pesar de ser esclavizados no perdieron nunca el valor de la dignidad y el orgullo de pertenecer a su raza. Máximo continuó con su relato dirigido a su cuñada Inge y habló de un santo: Pedro Claver:

A veces pienso que a él se debe en mucho la existencia de Chambacú. Gracias a su piedad pudieron sobrevivir muchos esclavos. Los que huían se refugiaba en las selvas que rodeaban entonces a Cartagena. Hambrientos, asaltaban a los transeúntes por los caminos. Se les trató de recapturar pero supieron defenderse. A los que aprehendían les mutilaban una parte del cuerpo. Una mano, la lengua, la nariz. Benkos Biojó, uno de sus líderes capituló y al llegar a la ciudad, fue colgado. Una muerte cruel pero que sirvió de mucho a los esclavos. Nunca más capitularon ante los conquistadores. Después de nuestra guerra de independencia, los fugitivos cimarrones regresaron a la ciudad. Encontramos nuevos amos que les pagaban salarios de miseria. El hombre es un yugo más pesado que los grilletes. Aquí nos ves. Nos niegan el derecho a tener un rancho donde dormir. Un pedazo de trapo para vestirnos. Pan para comer. Los redimidos de San Pedro Claver continúan buscando un santo. Creen en la liberación por el milagro. Es la herencia de tantas bendiciones. Si alguien les habla de rebelarse, se asustan y persignan. Anoche gritaban, pero se acobardaban de sus propios gritos. No creen que somos vigorosos y que unidos, seríamos capaces de construir murallas más fuertes que esas. Resistiríamos a cualquier ejército. Sin miedos y organizados nos tragaríamos mil batallones. (p. 123)

Al igual que en la novela “Tierra mojada”, de nuevo aparece aquí la unidad y la organización de los oprimidos como elementos clave para enfrentarse a las estrategias de poder. Por otra parte, es evidente que el autor sugiere el conocimiento de la historia como proyecto de formación y como necesidad de los pueblos para evitar repeticiones perniciosas de los acontecimientos. El curso mismo de la historia enseña, como en el caso de las capitulaciones de Benkos Biojó. También se deja ver en este pasaje el carácter permanente de la conquista y la colonización cuya sugerencia parece ser la necesidad de permanecer alertas. La actitud pasiva y resignada de los moradores de Chambacú refleja su falta de formación y desconexión con las hazañas liberarías de los cimarrones.

Dos ideas más gravitan en este apartado: El oscurantismo producto del adoctrinamiento religioso que no permite ver las posibilidades de liberación más allá del santoral, asunto que además cumplió el papel de sembrar miedo y reprimir subrepticia y subliminalmente las acciones que desembocarían en la rebelión. De otro lado, el texto obliga a pensar en el “Heroísmo” que requieren los pueblos negros que como Chambacú necesitan auto-restituirse como sociedades humanas.

Un pueblo necesita héroes, intelectuales que estén dispuestos a sacrificarse, “redentores de pobres” que luchen sin descanso, héroes que consideren la angustia de los demás como su propia angustia. De alguna manera, luchar por los otros es luchar también por uno mismo (p. 119). Son estos intelectuales los que crean Juntas de Defensa, Casa del Campesino o Escuelas del Pueblo y se lanzan a buscar adeptos como es el caso de Máximo evidenciado en el texto siguiente:

Domitila cerró las puertas, congregados en torno a la lámpara de gasolina se sentían próximos a un horno. Los componentes de la Directiva de la Junta de Defensa del barrio, ocupaban los bancos y cajones de los escolares.

Crispulo comprimía las manos, hábito que le había dejado la pesada experiencia de boxeador. Clotilde, atraída por su cuñada, visitaba por vez primera la escuela. No eran muchos. La pesca insistente de Máximo le había dado pocos aliados. Faltaban otros. Atilio. Ni siquiera sabían en qué lugar de la tierra reposaban sus restos. La flaca y huesuda Domitila presidía la reunión. Colaboraba por un instinto de empresa que le venía de herencia. Nadie le aconsejó que abriera las puertas de su casa a los niños analfabetos del barrio. Intuyó que el bien de la lectura y escritura debía ser compartido. El mismo espíritu acogedor de sus padres. (p. 128)

Otra vez aquí la idea de la escuela como escenario para la organización social. Desde los rudimentos de salón de clases, invención de Domitila, se planificará la defensa del barrio. En esta imagen, la escuela se aleja del concepto convencional, va más allá de los muros. Para que los niños o algún miembro de la comunidad salgan del analfabetismo solo se requiere que alguien del grupo social tenga el deseo de compartir. El lugar es lo de menos, la escuela es, al fin y al cabo, un proyecto dialógico y un fenómeno histórico de donde resultan transformaciones. Al menos, así lo deja ver Zapata Olivella, no se trata de la escuela que reproduce el saber jerarquizado, sino de aquella donde ocurre el conflicto humano y este puede ocurrir en cualquier parte.

En “Chambacú, corral de Negros”, el autor mantiene con fuerza el tema de la responsabilidad social de quien posee el conocimiento. Máximo, el intelectual, el que ganó conciencia de su historia, que ejerció un papel político y luchó por una identidad, en lo que sigue de la obra, entregará su vida al tratar de desarrollar su ideario de libertad para su pueblo. Chambacú fue su escuela. La violencia y el despojo, las calles sin alcantarillado, los tugurios, el racismo de las clases poderosas de Cartagena y en fin los engaños sufridos y la miseria compartida impulsaron su acción intelectual.

“Levantate Mulato” (1990) es la obra autobiográfica de Manuel Zapata Olivella. En los libros analizados atrás, el nivel de conocimiento e ilustración fue determinante para la

acción intelectual de los personajes. El maestro Olivares (Tierra Mojada) y Máximo (Chambacú, corral de negros) tenían en común que habían leído y ese nivel de lectura fue suficiente para enrolarse en empresas emancipadoras. No obstante, en su libro “Levante Mulato” Zapata se pregunta por la eficacia de la instrucción con relación a la tarea que debe desarrollar el negro en la búsqueda de su dignidad. En efecto, ¿hasta dónde el grado de instrucción – se plantea el autor – podía influir positiva o adversamente en la toma de conciencia racial de los negros? (p. 60). Tomó como ejemplo la actitud de uno de sus parientes cercanos, quien recibió una gran preparación académica pero nunca asumió su negritud como elemento identitario, al contrario, se autoproclamó blanco en sus formas despectivas de dirigirse a los negros. Al respecto, el autor se hace una nueva pregunta: ¿Cómo denominar esta negación de la propia etnia? ¿Alienación? ¿Esquizofrenia? ¿Autoetnocidio?

Estas preguntas están íntimamente relacionadas con los problemas de la educación. La pregunta por la identidad adquiere un carácter prioritario en todo proceso de formación. Antes que el conocimiento disciplinar, se impone la necesidad del autodescubrimiento siempre en relación con la sociedad en que se vive y la historia de la cual se depende. Tratándose de un libro autobiográfico, lo que Zapata está indicando es que en su peregrinar por el mundo el motor que lo impulsaba era el orgullo de pertenecer a una estirpe, a una raza. Sin embargo, las preguntas planteadas remiten a la idea fanoniana según la cual en una sociedad colonial los sujetos colonizados están imposibilitados de asumir su ser en tanto que están compelidos a verse siempre en el espejo del otro colonizador (Fanon, 1973 p. 137). Este episodio, ya referido al principio de este estudio, nos sirve para comprender el camino que nos indica Zapata. No basta con el conocimiento ilustrado para sentirse negro,

es preciso zafarse de esa parte de la sociedad explotada que a fuerza de sufrir tantas represiones, llega a la autodestrucción. (p. 61)

El pariente del autor fue inducido por su madre al síndrome de la desmemoria (Altez, 2006), entendida como la negación del origen racial para buscar cabida o por lo menos acercarse al lugar de los blancos, marcados no solo por el color de la piel sino por la prestancia social y económica. Llegado a este punto, arranca el discurso educativo franco y directo de Zapata, escuchemos su relato:

La tendencia al blanqueamiento es el reflejo de la alienación cultural impuesta por la educación dominante. En la escuela primaria, en los estudios de bachillerato y aún en la universidad, apenas si se hace alusión a la existencia de la cultura indígena o africana en el contexto de la nacionalidad colombiana. Tan solo porque es inverosímil negarlo, se alude a los caribes como tribus bárbaras y antropófagas que habitaron nuestras costas – y el pasado casi siempre se refiere a un periodo ahistórico – mucho antes de la llegada de los españoles. Para acentuar el canibalismo de los caribes, se suele exaltar a los chibchas del altiplano como una cultura indígena altamente civilizada. Igualmente peyorativa, la enseñanza menciona a los negros como traídos de un continente remoto habitado por leones, hipopótamos y caníbales. Para justificar la trata de prisioneros se dice que gracias a ella se les redimió de la selva y de reyezuelos tiránicos. Este es el origen que se da a los millones de africanos traídos a Cartagena de Indias, desnudos y encadenados como bestias. A partir de aquí quedan en la penumbra de las naos negreras, en tanto se exalta la labor misionera del padre jesuita Pedro Claver, quien llevado de una sincera identificación con los desvalidos negros, se hacía llamar “esclavo de los esclavos”. Les recibía con los brazos abiertos, curaba sus heridas y les predicaba los santos evangelios. Más allá de este cuadro, mezcla de verdades y mentiras, nada se enseña de los africanos, quedándose los negros con la ingrata certeza de que nada eran y que deben estar eternamente agradecidos de la esclavitud. (p. 64 y 65)

Con este texto, Zapata camina hacia una crítica de la educación oficial en términos de impedimento para el desarrollo de la identidad del negro. En primera instancia, la educación convencional promovida por el Estado adquiere en esta obra el carácter de dominante, esto es, se trata de la sujeción del conocimiento a una determinada matriz epistémica que da por sentada la condición de inferioridad y salvajismo de las razas

indígenas y negras. En segundo lugar, dicha educación dominante no lo es tanto por el tipo de conocimientos que imparte, sino fundamentalmente por aquellos que ignora. En efecto, la inexistencia en el proceso educativo de los valores, la cultura y el pensamiento de los sujetos marginados negros y aborígenes provoca lo que Zapata describirá en el párrafo siguiente así:

Sobran razones, para que el ideal de dignidad y orgullo de los mulatos y mestizos de Cartagena no pueda alimentarse de su trágica y mísera ascendencia aborígen o africana. Sus aspiraciones e impulsos identificadores se han dirigido, al igual que los pocos descendientes de españoles sin mezcla, a mirarse a sí mismos como representantes de la cultura peninsular. Llevados por los ideales impuestos por el grupo dominante, los indios y negros frente a los espejos, apenas si tenían o tienen ojos para descubrir los rasgos étnicos de su verdadera raza. (p. 65)

En cuanto despersonalización y deshumanización, el blanqueamiento es la resultante de la aplicación de un proceso educativo que ignora, invisibiliza el potencial del sujeto sometido y por lo tanto interviene negativamente en la construcción de la identidad del individuo, negando su pertenencia a una raza o a una determinada sociedad. Al impulsar la negación de sí mismo, este tipo de educación constriñe a los sujetos a la imitación del otro supuestamente superior. Aquí, podemos observar de nuevo la coincidencia de Zapata Olivella con el pensamiento de Frantz Fanon (1973) en el sentido de un sujeto que ante la imposibilidad de autoreconocerse como negro no tendrá condiciones para revelarse en contra de la situación que vive y será compulsado a depender de la ideología impuesta por el sector dominante de la sociedad.

Pese al positivismo exacerbado de su padre, que Zapata no compartía del todo, la recurrente frase de que él “educaba hombres para el suelo y no ángeles para el cielo” (pp. 76 y 79) va a influir de forma importante en el pensamiento educativo de nuestro autor. El desafío permanente de su padre al clero católico al ubicar los resultados de la educación en

la tierra humanizada y no en las alturas divinas, es clave para su comprensión de que el sistema educativo confesional no es otra cosa que parte de las imposiciones del poder dominante. Al respecto, Zapata al referirse a los habitantes de Chambacú, quienes nunca recibieron el servicio de educación del Estado, hace una retrospectiva histórica para contar lo siguiente:

Las leyes imperiales jamás señalaron a la Corona ni a los amos la obligación de enseñar a los negros el español y las letras. Bastaba la predica religiosa de la existencia de un Dios justo en los extramuros del cielo. Por sí mismos, bajo el látigo inclemente, debieron hacerse a los mínimos conocimientos que los diferenciara de los irracionales. Los hospitales, las iglesias, la higiene publica cobijaban solo a los administradores de la Colonia. Era el principio, aún perpetuado, de los servicios del Estado a sus burócratas. Cuatro siglos después, rodeados de universidades, edificios de múltiples pisos, jets y transatlánticos, los negros de Chambacú demostraban a los aristócratas “blancos”, a los mulatos que presumían de estadistas y a los políticos demagogos, que continuaban siendo la única alternativa creadora y rebelde de la revolución social. (p. 158)

La denuncia que se plantea en el texto anterior adquiere carácter histórico, ya que la negación del negro como sujeto de formación en Colombia y en América data de la época colonial. De la misma forma, el texto indica que pese a la exclusión sistemática, el negro se las ha arreglado para hacerse al conocimiento a partir de su connatural rebeldía, capacidad creadora e insumisión epistémica. Este punto es de crucial importancia para el presente estudio. En efecto, la descripción acerca del comportamiento insumiso de los negros que Zapata explica en varios pasajes de este libro servirá para comprender la propia insumisión de su pensamiento educativo. Volviendo a la historia, el autor destaca que los colonizadores al designar a todos los africanos con el nombre genérico de etíopes, revelaron su ignorancia acerca del África legendaria. Pero

más desconcertante (para los colonizadores) fue comprobar su rebeldía en cautividad. Para reprimirlos se inventaron cadenas, grillos, abrebocas, bozales, rejos y máscaras de hierro, tormentos infernales que nunca pudo

imaginar el Dante. Mujeres, madres y adolescentes se mostraban tan rebeldes e insumisas como los más belicosos varones. Las embarazadas se dejaban morir de hambre para no parir hijos esclavos o acudían al método ancestral de suicidarse deglutiéndose la lengua. (p. 107)

Aparentemente, el texto anterior no tiene relación con los asuntos de la educación. Sin embargo, es muy importante seguir la huella que nos propone Zapata al identificar la insumisión como un hecho histórico que se ha perpetuado como reacción inmediata a todos los intentos de agresión colonial. La insumisión epistémica es la respuesta a la sujeción epistémica entendida como el sometimiento a las estructuras de poder de la academia occidentalizada como nos lo explicará el autor en el apartado que describe a la familia Zambrano, sus vecinos de barrio, dedicados a la herrería; negros puros e intransigentes que permanecieron voluntaria y justificadamente por fuera de la escuela.

Los Zambranos constituían la parte redimible de la esclavitud y el maestro no perdía ocasión de invitar al herrero y su abundante parentela a que ocuparan un banco en su colegio. De noche, cuando terminaba las lecciones a los jóvenes escolares, mi padre se dedicaba a enseñar a los adultos, analfabetas o no que deseaban enriquecerse con la lectura o nuevos conocimientos de ortografía, aritmética y doctrinas liberales. Pero su pesca nunca pudo atarrayar a ninguno de los Zambrano. A mi manera de ver, juzgando ahora ese complejo mundo de mi infancia, no se trataba de que nuestros vecinos fuesen renuentes al aprendizaje de las letras y números, sino que se habían quedado tan en lo profundo de la pobreza, descendían de los rudos oficios de la esclavitud, que ahora, libres de cadenas, por fuera de las bodegas de los barcos negreros, entendían la vida como un ejercicio pleno de la libertad, tanto más libres y redimidos, cuanto más distantes de la férula ilustrada de los antiguos amos. Explicar su postura vital con los ojos del académico, era ignorar la existencia de una filosofía y de una actitud que alimentaron el coraje de resistir y vencer los más trágicos métodos de opresión. (p. 114)

Aún si la educación era impartida por el padre de Zapata, reconocido por su postura anticlerical, los Zambrano seguían concibiendo la Escuela como instrumento de sometimiento. Su actitud libertaria e insumisa evitaba a toda costa la sujeción a la academia por considerarla estrategia del dominador. Zapata muestra este acto de rebeldía, vivido en la cotidianidad de su infancia, para insistir en que los miembros de la diáspora africana no se

sometieron fácilmente a la ideología dominante y que el escenario de la educación no fue la excepción.

En su crítica a la universidad colombiana y latinoamericana Zapata advierte:

Los primeros colegios y universidades establecidos en Santo Domingo y México se propusieron crear una casta de administradores coloniales. Había en ello el interés de formar criollos capaces de recibir la educación peninsular que aseguraría la perpetuidad del régimen imperial. Se impidió que los indios y más tarde los negros, así como sus descendientes pudieran alcanzar las luces que los capacitaran para un autogestión administrativa.

Este espíritu de castas rigió todas las universidades en la América española. El Colegio Mayor del Rosario, fundado por jesuita en Bogotá, no escapó a estos delineamientos. Lo que nunca se imaginó la monarquía fue que con el devenir, la casta criolla cada vez más amestizada, constituiría el núcleo elitista que fomentaría y financiaría la guerra de independencia contra el colonialismo.

Los colegios y universidades creados en la república perpetuarían el mismo espíritu selectivo en la formación de los nuevos académicos y profesionales. Sin que hubiera un rigor exclusivista, la composición de las nuevas clases sociales en las que persistió el criterio de castas –criollos mandones y masas explotadas – determinó quienes podrían beneficiarse y quienes no de una educación académica.

En primera instancia los hijos de los ricos hacendados, de los dueños de minas y de los comerciantes emparentados económicamente con el capitalismo europeo. En un segundo estamento estuvieron los hijos de los funcionarios públicos, artesanos, adinerados y de ciertos capataces que habían podido acumular recursos apadrinados por algún señor feudal. Estos últimos, si alcanzaban a financiar los estudios de primaria y bachillerato de su prole.

Finalmente, un reducidísimo grupo de estudiantes provenientes de las capas productoras que durante los primeros treinta años de la República estuvieron conformados por esclavos, libertos, indios y mestizos pobres. (pp. 171 y 172)

En este apartado, la educación institucional desde la Colonia es percibida por Zapata como de carácter elitista. En una sociedad de castas la educación se organiza para favorecer a quienes están en la parte alta de la pirámide, con exiguas o nulas posibilidades para los de abajo (negros e indígenas). El elitismo académico, sin embargo, no fue exclusivo de la época colonial. El relato de Zapata tiende a considerar ese fenómeno como una constante histórica en Colombia. Esto es, pasa por la república y se extiende hasta nuestros días. El elitismo hoy, si bien la actual

no es una sociedad de castas, es posible evidenciarlo en las trabas institucionales para el acceso de las clases marginales a la educación superior, o en su defecto en la privatización de los niveles básicos de la educación. En todo caso, Zapata nos induce a pensar que la sutileza en las nuevas estrategias de exclusión no representa el fin del elitismo académico sino su continuidad. Su crítica conserva hoy plena vigencia. Y continúa.

En este marco, la universidad capitalina no tardaría en revelarme sus soterrados pero eficaces filtros discriminatorios. El alto índice de deserción estudiantil registrado en los establecimientos de primaria y colegios de bachillerato, debido fundamentalmente a su pobreza, también se hacía notorio en ella. Pronto advertí que solo un negro oriundo del Cauca sería mi compañero de banca en una facultad de medicina con más de cinco mil estudiantes... Pero los males mayores de la universidad se reflejan en su propia estructura orgánica. Nunca estuvo orientada a enriquecer la cultura tradicional popular y el bien público. De espaldas a los grandes problemas sociales del país, su empeño es producir profesionales interesados en el lucro personal.

Ya desde la escuela se advierte el divorcio entre el patrimonio nacional y los intereses individualistas. La enseñanza escolar es un modelo repetido de la colonización. El maestro impone los moldes reconocidos como principios civilizadores, ignorando del todo la cultura tradicional popular de donde surge y se alimenta el alumno campesino... Sin un análisis histórico social, se enseña al niño que no debe hablar como lo hacen aquellos; no debe imitar sus modos de comer, vestir, reír o pensar. Los resultados de esta educación represiva no tardan en dejar aflorar sus estragos. La escuela se convierte en una fortaleza desculturizadora de la familia. (pp. 172 y 173)

Varios análisis son posibles en este apartado. En primer lugar, el autor nos presenta de nuevo su preocupación por los factores que siguen obstaculizando el ingreso a la educación de ciertos sectores sociales y como ha sido una constante desde la colonia, es obvio que se refiere a los negros e indígenas quienes resultan con la mayor afectación como consecuencia de una educación discriminatoria. En segundo lugar, como lo veremos más adelante, Zapata va a insistir en la necesidad de que la educación de un país debe asumir la cultura del pueblo. Pero más que eso, de lo que se trata es de enriquecerla, asunto que nos lleva a la consideración del encuentro intercultural. Es decir, a más de

discriminatoria, también es posible concebir la educación oficial como negadora de la cultura popular con lo que conserva su estatus elitista.

El interés individual de aquellos, que perteneciendo a las elites, se forman en las universidades solo pretendiendo unas ganancias económicas desdice de un sistema educativo que al consentir dicho fenómeno, descuida el fomento de la cultura nacional que como patrimonio de todos debería ser parte de la formación universitaria y educativa en general. Dentro del patrimonio nacional están las culturas populares y como es natural también la cultura negra. Por lo tanto, la crítica que hace Zapata en este sentido se centra en la necesidad que el modelo educativo nacional incluya las realidades culturales del pueblo para que en ese acontecer no solo sean visibles los pueblos subalternizados, sino que se consideren parte del patrimonio del país.

De otro lado, la escuela estatal sigue siendo de corte colonial en cuanto que los maestros aún repiten los marcadores de racismo que el maestro Zapata nombra como principios civilizatorios. La crítica a este tipo de escuela reside en que reproduce el estado de la desigualdad social, cultural y política ya que los elementos que dominan el proyecto educativo los imponen las elites. Al ignorar la cultura de las otras expresiones sociales en la educación del país, esta se constituye en represiva.

Al narrar el proceso de su concientización racial, recién llegado a Bogotá, Zapata comenta acerca de la mirada curiosa de los niños que al verlo se agarraban atemorizados de la mano del padre. “Durante siglos, la imagen del negro había servido para identificar al demonio en la escuela; en las láminas de los libros y en la iglesia”. (p. 177) Pero fue también la época de las lecturas políticas y antropológicas y el encuentro con los hermanos negros del Cauca.

La sociedad colombiana – dice el autor – todavía erosionada por los antagonismos de castas impuestos desde la Colonia tenía previsto el lugar señalado a un mulato. Al incluirse en la sociedad bogotana, poco a poco se dio cuenta de las barreras invisibles por las que pasaban los negros llegados de sus provincias. Explica que tenía conocimientos de la existencia de negros y mulatos en algunos cargos destacados de la administración pública. “No han sido pocos los parlamentarios –dice- ministros, gobernadores y alcaldes en la historia del país. Pero lo que se calla, verdad sabida por todos, es que tales “emblemas” de la raza deben silenciar su origen, si es que algo recuerdan de su ancestro”(p. 178).

De nuevo aquí aparece la crítica al blanqueamiento del negro, ahora por la vía de la participación institucional. Frente a la realidad de la sociedad bogotana discriminadora, Zapata Olivella y su hermana Delia deciden asumir la actitud de defensa de sus valores afirmando su identidad. Cuando ganaron suficiente claridad acerca de su cultura y sus ancestros empiezan a formularse algunos interrogantes:

¿Por qué no existía una sección del hombre negro en el Instituto etnológico colombiano? Respuesta aún vedada en la actualidad. ¿Por qué no establecer la cátedra de arte negro o indígena en la Facultad de Bellas Artes, donde estudiaba Delia? Silencio (p. 178). Estos interrogantes y otros como que ¿por qué los militares negros no llegan a ser altos oficiales? o ¿por qué los negros son excluidos de la Escuela Naval? Fueron buscando respuesta infructuosamente hasta que

Más tarde, lavadas las pupilas de los complejos impuestos por la educación elitista y racista, pudimos darnos cuenta que el problema de los cadetes “blancos” rebasaba los prejuicios étnicos. Los oficiales navales, al igual que los príncipes herederos en

las monarquías, son educados para ejercer el mando político y social. La raza venía también a constituir un superestrato de clase. (p. 180)

La asociación entre raza y clase que Zapata describe en este libro no se puede tomar como una coincidencia simple con el pensamiento de Diego Luis Córdoba que hemos analizado. Al contrario, de lo que se trata es de un encuentro epistémico de intelectuales Afro insumisos quienes pensaron políticamente la realidad de su pueblo. Zapata, al igual que Córdoba, era de la idea que “El Marxismo latinoamericano, embebido en la lucha de clases, aún no había comenzado a comprender que en nuestra sociedad, por haber nacido de la opresión del indio y del negro, clase y raza son conceptos inseparables, nudos de la misma cadena opresora” (p.98)

Zapata Olivella agrega también que:

Los prejuicios raciales en Colombia se alimentan y sustentan en toda la sociedad mediante el eficaz instrumento de la escuela. En los textos de primaria y bachillerato se sostienen tesis que presentan a los negros como una raza tarada por la esclavitud, procedente de un continente desconocido, donde reyezuelos tiránicos cazaban y vendían a sus súbditos y hermanos. En ninguna parte se mencionaban las culturas de los antiguos reinos de Benin, Borno, Chad, Etiopía, Angola, Manicongo y otros. La insidia de estos silencios es presentar a los esclavos desembarcados en Cartagena como salvajes y caníbales. Nada o poco de los verdaderos orígenes de la infamante trata de prisioneros humanos concebida y realizada por todos los imperios europeos, así mismos identificados como cristianos. ...

La educación racista, tanto más profunda cuanto se dirige al inconsciente infantil, persigue enfrentar los chibchas “civilizados” a los “caníbales” caribes.. Lo cierto y comprobado es el mestizaje entre las dos razas que conjuntamente con la mezcla de arawak, crearon culturas tan florecientes como la de los tayronas, zenues y quimbayas. La tesis del enfrentamiento irreconciliable entre los aborígenes permite fundamentar la teoría de la existencia de un núcleo civilizador en el altiplano y de zonas de barbarie costaneras. Si agregamos los mitos de la tara esclavista que se dice carcome a los africanos, ya tenemos conformado todo un ideario racista que explica los prejuicios contra los negros, públicamente expresados al rechazárseles en las academias militares o la exclusión de los indios en las altas jerarquías eclesiásticas. (p. 185)

En suma, en este libro Manuel Zapata Olivella nos muestra en su más absoluta desnudez un sistema educativo plagado de contradicciones y acciones perversas, negador de la cultura nacional, elitista y dominante, racista y discriminador. Su punto de vista principal es que la educación debe reflejar las culturas de la nación y mientras eso no suceda, las clases dominantes se perpetuarán en el poder, mientras que los pueblos (negros e indígenas) cuyo origen étnico y cultural ha sido proscrito, no podrán autoreconocerse, esto es, perderán los referentes de su identidad y lo que es peor ocurrirá una deformación cultural y social de su existencia. Esto explica el tono que utilizará en 1977 en las reclamaciones al Estado colombiano y a los Estados de América respecto de la inclusión de la Cultura Negra en los planes de estudios nacionales.

En opinión de Zapata, la escuela es un instrumento para el desarrollo del racismo. En efecto, la exclusión de la cultura de los pueblos y la concepción peyorativa de los mismos, hacen de la escuela oficial un escenario de discriminación y racismo, así como la naturalización de la idea dicotómica que marca en la sociedad el conflicto entre “barbaros” y “civilizados”.

Congreso de la Cultura Negra de las Américas

Entre los años setenta y los noventa, en lo que hace al discurso educativo afrocolombiano, el personaje más destacado sigue siendo el intelectual Manuel Zapata Olivella. Bajo su dirección se organizó en Cali (Colombia) el primer congreso de la Cultura Negra de las Américas en 1977, evento cuya segunda versión se realizó en Panamá en 1979. Para analizar en este trabajo, tomaré solo el planteamiento central que hace Zapata en

la inauguración del congreso y algunas conclusiones y declaraciones finales del mismo. Antes, es necesario decir que Zapata Olivella, el más conocido internacionalmente de los intelectuales afrocolombianos, es dueño de una obra con un innegable valor para la intelectualidad colombiana y para la cultura de la humanidad. Estudiemos el discurso inaugural del evento de 1977.

En el congreso en mención, Zapata presenta una postura educativa que bien puede considerarse otro de los hitos fundacionales en la construcción del ethos educativo en la vertiente colombiana de la diáspora africana.

Dice el autor:

En el marco de las denuncias y recomendaciones, el Congreso de la cultura Negra será enfático en exigir a los gobiernos de América y muy especialmente a los del centro, Antillas y Sur América, la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pensums educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces. La delegación colombiana presentará una proposición para que oficialmente se incorpore la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par de que se exija por parte de los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural. (Zapata, 1977, 21)

La importancia de este documento, y en general del congreso en mención, procede del tono radical con que se exige por primera vez la inclusión de los estudios de la Cultura Negra en las instituciones educativas oficiales. No se trata de un documento orientador para la construcción de educación, cultura e identidad en la diferencia; al contrario, es más bien un desafío a la institucionalidad de Colombia y los países de América desde la diferencia. Esto es, la colonialidad-subalternidad reta a la modernidad-oficialidad.

El texto que analizamos se anticipa a lo que hoy se conoce como Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Caicedo J, 2011) y es pionero en los reclamos del movimiento social

Afro constructor de la ley 70 de 1993. Zapata marca, de esta manera, un nuevo camino para el reconocimiento étnico de los negros y abre las puertas para los procesos reivindicatorios de la década de los noventa.

El discurso de Zapata, tanto como la concepción misma del evento, está centrado en la necesidad de una nueva historia del negro en América. Esta consideración es un punto primordial al establecer las conclusiones y declaraciones finales del congreso. En efecto,

EL CONGRESO DE LA CULTURA NEGRA DE LAS AMERICAS, teniendo en cuenta que la mayoría de los textos de la historia social, económica, política e ideológica de los países americanos omite, mutila y deforma la participación autentica del negro en el desarrollo de los distintos países de los cuales forma parte fundamental; y que, por otra parte, la historia del negro no puede seguir difundándose, escribiéndose e interiorizándose a partir de las crónicas de la esclavitud, exige 1. Incluir en los textos científicos y educativos el aporte verídico del negro en la construcción del destino de América, 2. Programar y fomentar la difusión de lo anterior a niveles de educación primaria, secundaria, universitaria y familiar, 3. Difundir esta exigencia en las esferas de decisión oficial de los distintos países, organismos internacionales, al público en general, a través de los medios de comunicación.(p. 146)

Aunque lejos aún del Estado aperturista de los noventa, Zapata en este discurso, se enfrenta a un país más conecedor de las problemáticas de los negros en razón de las investigaciones y publicaciones que se hacen en esta época. La inclusión de la cultura negra en el sistema educativo colombiano, como es su anhelo, tiene que esperar hasta el año 1993 con la expedición de la ley 70 que reconoce derechos colectivos a los negros colombianos y en sentido práctico hasta 1998 cuando el Ministerio de Educación expide el decreto reglamentario 1122 del año en mención.

Más aún, la primera versión de los lineamientos generales para aplicación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos se publica en 2001 como resultado de un proceso de concertación entre el Ministerio de Educación y grupo de intelectuales negros, algunos pertenecientes a la Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Negras. La Catedra, desde esta normatividad, se concibió como un conjunto de temas asociados a la realidad cultural, social, espiritual, económica y ambiental de las comunidades negras, que deben abordar en forma obligatoria todos los establecimientos educativos del país.

En conclusión, con Zapata el discurso educativo Afro no solo se enriquece en términos conceptuales y se fortalece políticamente, también se visibiliza internacionalmente y logra, aunque todavía muy incipientemente, permear el entronque institucional del país. De hecho, los desarrollos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y los debates entre las comunidades negras y el gobierno por una educación ajustada a los intereses histórico-políticos de los pueblos negros, desde los inicios de los noventa, beben en este pensamiento. Los acontecimientos que siguieron a las ideas de Zapata, es decir, las experiencias etnoeducativas de finales de los ochenta y los nuevos procesos de discusión con el gobierno en los noventa, a partir del artículo transitorio 55 de la Constitución y la ley 70 de 1993, constituyen avances en las reivindicaciones de la comunidad negra colombiana a partir de la articulación entre el pensamiento de los intelectuales y las gestiones del movimiento social.

Conclusiones del capítulo

Los intelectuales afrocolombianos que han sostenido un discurso crítico hacia el sistema de instrucción pública o política oficial de educación, se han ubicado en un lugar de enunciación que, a partir de las reflexiones de Agustín Lao-Montes, hemos llamado Diferencia Afrolatina-colombiana. Por supuesto, Lao-Montes deriva su noción del concepto de Diferencia colonial, acuñado por Mignolo (2002).

Con la comprensión de textos y la revisión bibliográfica de los personajes que hemos realizado, queda claro que el sujeto subalterno afrodiásporico ha levantado su voz en distintos momentos de la historia colombiana y lo han hecho con altura, en forma contundente y sin intermediarios.

Los pensadores estudiados en este capítulo, pertenecen a una primera generación de intelectuales negros que en el siglo XX desarrollan una crítica a la educación oficial colombiana. Nacidos en las primeras décadas del mismo siglo, se vieron enfrentados a una sociedad racista apegada a las doctrinas del evolucionismo espenceriano y al determinismo geográfico con lo que la comunidad negra integró la lista de las “malas razas”.

El pensamiento educativo de estos autores examina y critica la forma como se desarrolla el discurso de las elites nacionales y locales, asunto que los lleva a considerar la educación estatal como dominante, elitista, racista y oscurantista. Como contraparte de ese discurso proponen categorías del siguiente tenor: “educación anticonfrecional” o laica, “educación propia”, “educación para la gente de uno”, “escuela del pueblo”, etc.

El contexto histórico y social en que se mueve Diego Luis Córdoba, lo obliga a desarrollar una lucha racial en favor de la gente negra de Colombia, Sin embargo, como el

mismo lo advierte, en el concepto de proletarios se incluye su propia raza en la medida en que comparte la marginalidad con otros grupos inferiorizados en el país. Esta postura ubica a Córdoba como pionero de la ética de la diversidad, esto es, no solo lucha por los de su raza sino por todos aquellos que son víctimas del sistema capitalista y asumen la solidaridad como fundamento de la existencia humana.

Rogelio Velásquez y Zapata Olivella se anticipan a Henry Giroux en el concepto de maestro intelectual. En efecto, los dos pensadores afrocolombianos, el primero en su estudio “Apuntes socioeconómicos del Atrato medio”(1961) y el segundo en “Tierra Mojada” (1947), apuntaron en la misma dirección cuando se trató lo educativo como una construcción del pueblo. Para concretar un proyecto de vida autónomo sujeto a las reglas del pueblo, las comunidades requieren maestros dispuestos a entregar su vida para salvaguardar el interés colectivo. Estos maestros son, en el decir de Velásquez aquellos capaces de crear símbolos culturales que conciten la atención del pueblo sobre los problemas sociales. Estos maestros son intelectuales no porque ostenten formación académica sino fundamentalmente porque representan una postura política que impulsa el desarrollo de la subjetividad colectiva.

Miguel Caicedo nos describe una sociedad chocona negra cercada y arrinconada por los límites que impone una aristocracia blanca, minoritaria poblacionalmente pero poderosa económica y políticamente. La educación, sometida al interés de los blancos va consolidando una sociedad segregacionista que durante varias décadas impidió el acceso de la gente negra a la educación. Pero también muestra con orgullo de raza, la capacidad de su gente para superar el segregacionismo a partir de la acción intelectual y política de sus principales líderes, entre ellos Diego Luis Córdoba, capaces de destruir los mitos creados alrededor del acceso a la educación secundaria y superior.

Manuel Zapata Olivella se reconocerá en la historia de las comunidades negras por ser el pionero en la idea de que la Cultura Negra llegue a los pensum académicos de los países de América. Su concepto de Cultura Negra, seguido por otros intelectuales, se constituye en los años setenta y en los ochenta en motor de las acciones reivindicativas de los negros colombianos. No obstante, este concepto aglutinador de todos los anhelos de un pueblo como lo mostrará Amir Smith Córdoba, es traducido en los años noventa por los nuevos liderazgos del movimiento social como Catedra de Estudios Afrocolombianos.

Este primer conjunto de ideas que consideramos pioneras en lo que hemos denominado *campo epistémico* del pensamiento educativo afrocolombiano, en realidad lo son, no tanto por el aspecto cronológico, sino, como lo veremos en los capítulos siguientes, porque de ellas se van a derivar otros aportes críticos de intelectuales y procesos del movimiento social afro, con lo que se ampliará el espectro de las reflexiones y su trascendencia histórica.

CAPITULO III

LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEL MOVIMIENTO SOCIAL

AFROCOLOMBIANO.

menos

Los negritos eran hábiles y avasalladores. Conscientes de la responsabilidad se tornaron más estudiosos para conservar los primeros puestos. Algunos de la aristocracia, retiraron sus hijos y los enviaron a otras ciudades para no verlos envueltos con esos baturros y mucho aventajados por ellos...

Miguel A. Caicedo

En materia de pensamiento educativo afrocolombiano, las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX se caracterizan por la emergencia de experiencias de educación propia nacidas de iniciativas comunitarias. Estas experiencias trasgreden la educación oficial y se fundan sobre valores, enfoques, principios que no responden al interés del proyecto estandarizado ofrecido por el Estado. Pese a que en los años ochenta se realizaron eventos de intelectuales afrocolombianos que reivindicaban el derecho a una educación para la reconstrucción de la identidad y la visibilización de los aportes del negro a la sociedad, en esta década se inicia el proceso de relevo en el pensamiento educativo Afro pasando del discurso radical de los pensadores a las experiencias concretas de las comunidades y maestros. Al recibir y asumir la posta de las reivindicaciones educativas en los ochenta, las organizaciones comunitarias y colectivos de maestros se comprometen, en el ámbito del Movimiento social, a difundir y socializar ideas, experiencias, proyectos y propuestas educativas pertinentes para las comunidades negras en una suerte de movimiento Pedagógico

Afrocolombiano. Desde luego, este asunto se verá más patente durante la década de los noventa, época en la que se vive una proliferación de eventos que sirvieron de escenario para asegurar que el debate acerca de la educación propia afrocolombiana tuviera carácter nacional.

En las décadas mencionadas, líderes comunitarios y colectivos de maestros afrocolombianos desarrollaron procesos educativos intentando resolver problemáticas concretas que afectaban a sus comunidades, tal es el caso de San Andrés Islas y San Basilio de Palenque cuyo proyecto educativo contemplaba, en forma preponderante, la recuperación de las lenguas vernáculas, o la experiencia de Villapaz sur del Valle donde la educación fue concebida como estrategia para la organización comunitaria; otro tanto ocurrió en el norte del Cauca donde se viven con gran fervor las iniciativas educativas de las comunidades negras que con la memoria fresca de la violencia y el despojo de que fueron víctimas por parte de los industriales de la caña de azúcar, se auto-restituyen el derecho a pensarse libres.

En unos casos, crean organización para el desarrollo de los procesos de educación inicial en sus territorios (“Casita de Niños” 1979, 1982, 1984) y en otros casos, desde el esencialismo cultural y político, cultivado por la memoria de la expropiación de sus territorios, se lanzan a irrumpir la dinámica tradicional de la escuela oficial para trastocarla con ideas, proyectos y nuevas estrategias que pongan en escena su anhelos de libertad como pueblos negros (experiencia educativa de Veredas Unidas 1987).

En la misma forma, en el Pacífico sur la experiencia educativa comunitaria y no formal denominada Bandas Típicas desarrollada en el corregimiento de Robles municipio de Tumaco, se centra en el rescate de la identidad cultural presente en las manifestaciones artísticas. La experiencia de la Playa (1993) vereda de Francisco Pizarro (Nariño) donde un colectivo de maestros toma la decisión de investigar para transformar el proyecto educativo transversalizando los elementos básicos de la tradición cultural afro.

En Buenaventura aparecen también procesos educativos en contravía de la política estandarizada que desarrollan proyectos como el de Gente Inquieta cuyo objeto fue la alfabetización a través de la cultura y el Instituto de Educación Afroamericano que organizó la secundaria con énfasis en los estudios afrocolombianos y la apropiación territorial por parte de los jóvenes porteños.

Los años noventa son el escenario de negociación entre el Estado y el movimiento social afrocolombiano. Los dos grandes temas de debate fueron Territorio y Etnoeducación (García, 2011). Razón por la cual, en esta década se organizan eventos educativos de amplísima participación. Atrás habían quedado los encuentros, congresos y seminarios integrados solo por intelectuales negros nacionales y extranjeros. La masa crítica es ampliada por efectos de varios acontecimientos que tienen lugar en esta época. Sin duda, algunos de ellos como la discusión sobre el artículo transitorio 55 de la constitución política y el quinto encuentro de pastoral afroamericano (EPA) realizado en Quibdó en 1991 cuyo tema central fue la construcción de las bases conceptuales para la etnoeducación afroamericana, provocaron sucesivos encuentros de los maestros y dirigentes del emergente proceso nacional de negritudes formado al calor de los debates pre y post-constituyente.

A efectos de comprender el componente político de las experiencias educativas del Movimiento Social Afrocolombiano, de un universo indeterminado de proyectos, para este estudio tomaré seis procesos, a saber: Experiencia Casita de Niños (Norte del departamento del Cauca), Experiencia educativa San Basilio de Palenque (Bolívar), Experiencia de educación comunitaria Luis Carlos Valencia (Jamundí, Sur del Valle), experiencia Vereda La Playa (Francisco Pizarro, Nariño), Experiencia de alfabetización a través de la cultura de Gente Inquieta, y el colegio INEAFRO (Buenaventura).

Experiencia educativa “Casita de Niños”

Los dirigentes de los pueblos negros del norte del departamento del Cauca, preocupados por la expansión del monocultivo de la caña de azúcar, hacia el final de la década del setenta inician dinámicas de organización comunitaria que se fortalecen en las décadas siguientes, especialmente en los ochenta. Una de estas experiencias es la de “Casita de niños” o “Casa del niño”, al respecto hay diferencias de tipo conceptual entre los líderes iniciadores de estos procesos. Se trata de un proyecto de educación inicial que arrancó en Villarica (Cauca) en 1979 y que luego se extendió a Quinamayó (Jamundí, 1980), en 1984 a la Balsa, municipio de Buenos Aires y en 1985 en el municipio de Caloto. Como lo ha expresado Sor Inés Larrahondo (2004); como experiencia de iniciativa comunitaria, el proyecto se ha ido construyendo desde la participación y la concertación entre los involucrados, siendo su objetivo, al igual que todas las experiencias etnoeducativas, el fortalecimiento y desarrollo de la identidad cultural de las comunidades en el marco de la interculturalidad. Además se trata también de potenciar la creatividad y el sentido crítico, así como desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para la transformación del medio.

No obstante, al parecer desde los comienzos, detrás de este proyecto estuvo la idea de generar movilidad social en torno a los problemas del despojo de los territorios de la gente negra del norte del Cauca y sur del valle; así lo testimonia Aris Aragón (2014)¹²

Al crear Casita de Niños, nosotros buscábamos una estrategia para trabajar con la comunidad. Entendíamos que en esa época el monocultivo de la caña se había tomado especialmente los espacios productivos de la gente del norte del Cauca. Lo que queríamos era sensibilizar, por un lado, a la gente de la comunidad para que no perdiera sus tierras y por otro lado, el elemento central era cómo generar procesos organizativos. Paralelamente a eso, se estaba generando un fenómeno y era que el monocultivo de la caña estaba logrando que muchos jóvenes no terminaran la primaria, porque todo el mundo estaba viendo la necesidad de vincularse al trabajo. En ese sentido, una de las actividades que nosotros comenzamos a desarrollar en la región fue la creación, en ese momento, de la Casa del Niño. Inicialmente surgió como idea de cuidadores de niños, ya que las madres estaban vinculadas al servicio doméstico, los hombres adultos se habían ido a los Llanos buscando tierras, los jóvenes estaban en Cali lavando carros y las otras mujeres se fueron a Venezuela a trabajar; había un problema en el sentido de que los niños se estaban quedando con las abuelas y las abuelas no son las mejores cuidadoras de los niños.

En el trasfondo de esta experiencia educativa, existen problemáticas muy complejas que las comunidades deben enfrentar. Problemas que no empiezan en la época en que inicia el proyecto educativo, sino que corresponden a rezagos históricos de la violencia sufrida por estos pueblos a lo largo de la Colonia y el establecimiento de la República. Así lo describe Sor Inés Larrahondo una de las líderes más importantes de este proceso:

Tradicionalmente el norte del Cauca y el sur del Valle han sido habitados por nuestros antepasados, hombres y mujeres de etnia negra, descendientes de los esclavos traídos de África para el trabajo en las minas y haciendas. Ellos, una vez libertos se quedaron en la zona y aportaron en el desarrollo del campo. Antiguamente, fue esta una región de grandes haciendas trabajadas por campesinos negros en las que se producía arroz, soya, sorgo y maíz. Luego los hacendados fueron privilegiando el monocultivo de caña de azúcar y así se pasó de la hacienda a los grandes ingenios azucareros que actualmente predominan en la región. Nuestros campesinos fueron obligados a vender

¹² Entrevista realizada el día 31 de octubre de 2014 en la vereda de Villapaz- Jamundí

sus mejores tierras convirtiéndose en asalariados. Esto repercutió hondamente en el debilitamiento de su identidad, al generar desarticulación y empobrecimiento de las familias que se vieron obligadas a emigrar. Las mujeres además de cumplir con las obligaciones del hogar y la crianza de los hijos, estaban al frente de todo el proceso del cultivo, desde su preparación hasta la cosecha. Al salir a trabajar, las madres dejaban sus hijos pequeños al cuidado de hermanos mayores de corta edad, quienes no podían prevenir los accidentes ni cuidar adecuadamente su nutrición. Aunque las abuelas se encargaban de la crianza, también tuvieron que alejarse de la casa para realizar actividades que les generaran ingresos. (Larrahondo, 2004)

Los dirigentes de estas comunidades, para aquella época gente muy joven, a quienes le preocupaba, ante todo, los problemas derivados del despojo por parte de los industriales, decidieron intervenir frontalmente en el asunto y tras realizar un diagnóstico comunitario, concluyeron que para resolver situaciones como la tenencia de la tierra, la producción agrícola, la salud, entre otros temas, era necesario afectar el sistema educativo, tal como lo plantea Larrahondo:

Requeríamos una educación que tocara la autoestima de los pobladores de la zona y permitiera fortalecer la dignidad étnico-cultural, la valoración de lo propio. Nuestras particularidades históricas, organizativas y culturales necesitaban un modelo educativo acorde con nuestra realidad, problemas y necesidades. Esta idea sintetiza la preocupación que orientó e impulsó al equipo de hombres y mujeres de las comunidades negras del norte del Cauca y el sur del Valle en la realización de la propuesta de educación infantil. (2004, p. 111)

Desde este planteamiento, la experiencia de Casita de Niños, que según el testimonio de Aris Aragón (2014) empieza como un pretexto para desarrollar trabajo comunitario, tomó mucha fuerza, pero el deseo de los líderes jóvenes que querían trabajar por su pueblo no fue suficiente para atender la educación de los niños en edad preescolar. Al percatarse de que no estaban suficientemente preparados para asumir la compleja responsabilidad de la educación inicial y ante la ausencia en la región del Bienestar Familiar (Institución estatal), los líderes de

los pueblos donde inició el proyecto comenzaron a preguntarse: ¿cómo hacer para darle respuesta a las gentes de la comunidad?

Si bien Emcodes¹³ apoyó el trabajo social de las veredas del norte del Cauca con grupos de estudiantes que al desarrollar sus prácticas profesionales incursionaron en el fortalecimiento organizativo, este empeño no logró que los líderes pudieran superar sus deficiencias pedagógicas para niños de educación inicial. Por tanto, fue necesario contactar al departamento de psicología de la Universidad del Valle para capacitar a los dirigentes acerca del cuidado en el proceso de crecimiento y formación de los niños; de esta manera comienzan otros retos y preguntas. Al respecto, Aris Aragón dice lo siguiente:

Nos preguntábamos ¿Qué educación le tenemos que dar a los niños? Y se dio comienzo al debate de cómo hacer que la educación fuera pertinente por varios factores. Si repetíamos lo del Estado era como redundar en lo mismo. Por tanto, nos preguntábamos ¿cómo dar una educación que fuera coherente con el contexto, especialmente con el enfoque Afro? Y empezamos a ver en la comunidad quienes podrían ser los referentes para colaborar y nos dimos cuenta en el diagnóstico que estaban las parteras, los médicos tradicionales, que estaban las cantadoras, los rezanderos y obviamente los mayores, los agricultores, entonces empezamos a mirar cómo hacer para que un adulto pudiese hacer la transferencia de los saberes. (2014)

En este párrafo queda claro el concepto de la autonomía educativa en una época en la que los debates sobre la educación inicial de tipo oficial en los pueblos negros no habían comenzado. Lo que estas comunidades, a través de la gestión de sus dirigentes, hicieron fue tomar distancia del proyecto estatal de educación que en aquella época, como lo comentará más adelante Sor Inés Larrahondo, no contaban con política pública en la educación inicial.

¹³ Emcodes significa Empresa comunitaria para el desarrollo. Esta ONG fue creada por profesores de la Universidad del Valle precisamente en la coyuntura de los inicios de los procesos organizativos en el Norte del Cauca.

En consecuencia, la experiencia casita de niños no solo se apartó de las políticas oficiales sino que se adelantó a ellas. Continúa Aragón:

A partir de la pregunta sobre qué elementos deberían tener los adultos mayores para transferir conocimientos, empezamos a hacer una serie de reuniones y discusiones con ellos, seleccionamos las parteras y como eran alrededor de siete centros de cada uno se invitaban parteras y sobanderos para mirar desde la medicina tradicional que elementos debemos recoger para la parte de educación. De esta manera se fueron conformando los programas de convivencia con los padres. Una de las cosas más importantes es que de acuerdo a las épocas y actividades culturales nosotros empezábamos a invitar a los adultos; un mes para hablar de la salud, otro para hablar del tema productivo, de los alimentos, etc, invitábamos a los padres para que con los niños se hicieran las comitivas a partir de los alimentos. Se les explicaba a los niños acerca de los tipos de alimentos y también las danzas y por qué se hacían. Así se fue construyendo, mas desde la realidad practica que teórica todos los elementos del proceso etnoeducativo. Y de cierta manera, con el paso de los años se fueron elaborando los materiales y toda la metodología que recogió el proyecto de Casa de los Niños.(2014)

Al precisar los puntos clave, el párrafo anterior es muy importante para determinar el carácter práctico de los procesos educativos propios de los afrocolombianos que los intelectuales habían dejado en décadas anteriores como planteamientos políticos, teóricos, filosóficos y si se quiere también pedagógicos, esto último visto desde el pensamiento educativo de Rogerio Velásquez. La practicidad de estos procesos se evidencia en los diálogos suscitados entre los miembros de la comunidad que poseen saberes específicos susceptibles de ser traducidos a contenidos académicos con los niños.

Las conversaciones entre las parteras, sobanderos, médicos tradicionales, cantadoras y demás sabedores con los niños y niñas, además de un dialogo educativo, también constituía un escenario de discusión sobre las problemáticas sociales de las comunidades. De esta forma, se va constatando la asociación entre proyecto educativo y proyecto político. Al fin y al cabo el primer interés de los dirigentes era promover un dialogo comunitario para fortalecerse

organizativamente frente al peligro de extinción cultural y material de las comunidades como resultado del avance de la industria de la caña.

Ahora bien, Sor Inés Larrahondo nos informa¹⁴ que en el norte del Cauca la desatención a los niños y niñas menores de cinco años, en la década de los ochenta, estaba asociada a la pérdida del territorio. Aunque parezca inverosímil, el que los niños no contaran con un programa que los protegiera tenía que ver mucho con el desarraigo territorial y la desarticulación familiar ocurrida cuando los mayores perdieron gran parte de las tierras. “Nos dimos cuenta-dice Larrahondo- que los niños pequeños eran los más afectados” (2014) En efecto, esos niños no tenían edad para ingresar a ningún programa educativo oficial, porque además no existía; por lo tanto la tarea de su protección recaía entre los miembros de la comunidad. Así lo testimonia Sor Inés:

Yo recuerdo que éramos un grupo de jóvenes muy preocupados porque decíamos que no nos queríamos ir de la comunidad. La gente llegaba a una determinada edad y salían a hacer sus casas en Cali y nosotros decíamos que debíamos hacer casas en la comunidad para quedarnos viviendo allí y como dice uno alcanzar su desarrollo allí, ser feliz ahí en su comunidad.(2014)

Con esta disposición, los jóvenes de estas comunidades se lanzaron a poner en marcha varias iniciativas comunitarias entre ellas la de emprender actividades para establecer una educación comunitaria e innovadora que diera respuestas concretas a la gente y potenciara sus valores culturales. Como se puede inferir, los jóvenes no solo iban por un solo aspecto del acontecer social, le apostaban a la recuperación total de las bases y principios que sostuvieron

¹⁴ Entrevista con Sor Inés Larrahondo realizada el 31 de octubre de 2014 en Villapaz-Jamundí. Ella es de las pioneras de la experiencia Casita de Niños.

a sus pueblos por mucho tiempo. Es innegable que el arraigo a la tierra, a sus prácticas de vida, a sus valores y al orgullo de ser nativos de esos lugares, son elementos esenciales de estas comunidades y en este caso, por razones obvias, se van convirtiendo poco a poco en los pilares o fundamentos de la experiencia educativa que están construyendo. Veamos en detalle las reflexiones que hace Larrahondo en los inicios de la experiencia educativa en comento.

Al mismo tiempo fuimos mirando que uno de los factores que dio para que se perdiera la tierra era la falta de valoración de lo propio generado por los procesos educativos que se venían dando, donde se le metía en la cabeza al niño y a la niña que lo bello y lo bueno estaba por fuera. Entonces la gente sentía la necesidad de salir de lo que tenía porque creía que su desarrollo y bienestar lo iba a encontrar por fuera. Claro que hubo mucha persecución que obligó a los propietarios de sus fincas a ir vendiendo para generar lo que vemos hoy, cultivos extensivos de caña, proyectos grandes que en nada favorecen a nuestras comunidades sino al capitalismo general. La industria de la caña fue un fenómeno que barrió con todo lo de la finca tradicional a pesar que hemos hecho múltiples esfuerzos para que se siga sosteniendo. Obviamente, uno encuentra por allá en algunos rincones unos pedacitos con su finca tradicional, pero ha sido difícil porque esa gente viene y fumiga y aplican una cantidad de fungicidas y ese tipo de cosas terminan con la producción de la finca que está al lado, es una forma de presión para que el otro también termine entregando, sea en comodato, en alquiler o vendida la tierra que tiene. Pero el proceso educativo que se está impartiendo y las luchas que la comunidad afro ha liderado ha frenado un poco ese ejercicio. Estamos otra vez como diciendo entréguennos lo que un día fue nuestro y que de una manera arbitraria se nos fue arrebatado. (2014)

Es evidente aquí un concepto de educación ligado a las necesidades comunitarias y fundamentalmente al interés de defensa de lo propio, esto es, a una determinada forma de vivir y la relación de esas prácticas de vida con el territorio. Es la razón por la que los dirigentes de las comunidades donde se desarrolla la experiencia Casita de Niños tienen dificultades para hablar de educación sin mencionar los problemas concretos con que se enfrentan las comunidades cotidianamente. Al ser reiterativos en mostrar la importancia de su territorio y la necesidad de arraigarse en él, evitando que sea arrebatado, es una señal de que el proyecto educativo está pensado para sostener los elementos de identidad en donde la

relación hombre-territorio marca diferencia. Vista de esta manera, Casita de Niños es una experiencia político-educativa que pretende una formación capaz de generar conciencia crítica en el sentido freiriano del término. Esto dijo Sor Inés Larrahondo acerca de los propósitos de la experiencia:

Casita de niños busca formar hombres y mujeres conscientes de su realidad social pero que a la vez incidan en el desarrollo de esa realidad. Que ellos sean protagonistas de todo lo que se geste en sus comunidades. Si ellos quieren gozar y disfrutar que trabajen para ellos. No debe ser un proceso en el que digan desde afuera esto es lo que se necesita, esto es lo que hay que hacer, sino que se construya con la misma gente a partir de las potencialidades de los seres humanos que hacemos parte de esa sociedad y las riquezas que ese entorno nos ofrece. Casita de niños ha caminado en el proceso de reivindicación de los negros como grupo étnico, en la búsqueda del fortalecimiento de la identidad, la valoración de lo propio y poner en el mejor nivel todo lo que produce la cultura afro. Buscamos que nuestros hombres y mujeres no pretendan creerse superiores ni inferiores, que comprendan que somos parte de una sociedad diversa, donde debemos participar, opinar y disfrutar de las cosas que están sucediendo.(2014)

En este planteamiento aparece de nuevo la búsqueda de la dignidad como personas y la idea de una sociedad autónoma que es capaz de autodirigirse. En consecuencia, estas reflexiones conducen a la consideración de que estos pueblos, en todo su acontecer, revitalizan su interés por la libertad. En este discurso, lo que está de fondo es la idea de la comprensión crítica de la historicidad y el alejamiento de formas convencionales de educación. La educación, en este caso, debe dar respuestas concretas a las preocupaciones fundamentales de un pueblo. La identidad como negros, la retención cultural y la conciencia de que no se puede ser ni más ni menos que otras personas o culturas, es decir, su conciencia humanística, son los elementos que inscriben esta experiencia educativa en las categoría de identidad política crítica.

Para la década de los años ochenta del siglo XX, la experiencia educativa Casita de Niños, al igual que otras experiencias de educación afro de otras regiones, no eran llamadas etnoeducativas ya que para esta época no se conocía aun ese discurso en el ámbito de los procesos organizativos afrocolombianos que reivindicaban el derecho a la

educación. Se podría considerar, en cambio, que era una iniciativa comunitaria con fuerte arraigo a sus valores ancestrales y a su territorio con lo que adquiere el carácter de educación propia, en tanto que es diseñada, pensada y puesta en marcha según las reglas, necesidades y aspiraciones comunitarias.

Como lo ha comentado Sor Ines Larrahondo, Casita de Niños, como experiencia pionera en los procesos de educación afrocolombiana, se adelanta en varios años a lo que sería la política nacional de educación inicial. En efecto, cuando empezó este proceso,

El Ministerio de educación no tenía ese programa. Casita de Niños es una experiencia de preescolar pero de carácter comunitario. Todas las iniciativas de educación de las comunidades afro deberían ser comunitarias. Pero el Estado le tiene miedo porque no saben cómo asumir eso. (Larrahondo, 2014)

La reflexión acerca de que los niños y niñas del programa Casita de Niños deben ser chicos y chicas que tomen iniciativa, que aspiren a ser líderes, que les guste su cultura, su territorio y la comunidad donde viven y que además sean participativos, creativos y alegres nos deja claro que los dirigentes del proceso organizativo del norte del Cauca de la década de los ochenta estaban concibiendo la educación como una estrategia de liberación.

Casita de Niños fue y sigue siendo un espacio movilizador del desarrollo comunitario ya que detrás de la parte netamente educativa siempre estuvo el Grupo de Integración Rural que como organización comunitaria gestionó en todos los campos. Fue generadora de todo el proceso de reivindicación de derechos de las comunidades negras del Norte del Cauca al lado de otras organizaciones.

Una *pucha* por la Educación: La experiencia del “Colegio Comunitario Luis Carlos Valencia” de Villapaz.

Villapaz es un corregimiento del municipio de Jamundí en el departamento del Valle. En la década de los ochenta, al igual que en las localidades de Villarica, La Balsa y Quinamayó, un grupo de jóvenes de la comunidad, que habían alcanzado el título de bachilleres agrícolas, preocupados por la educación de las nuevas generaciones, toman la decisión de crear un establecimiento de secundaria desde una visión propia. Como resultado de jornadas de trabajo con las comunidades, el establecimiento recibe el nombre de Colegio Comunitario Luis Carlos Valencia. Su nombre lo debe al primer concejal que fue elegido por esta comunidad llamada, en las primeras décadas del siglo XX, El Alteron. En 1931 el señor Luis Carlos Valencia inició gestión con el Ministerio de educación y consiguió la primera escuela para la comunidad (Chaves, C. y otros, 2004).

Villapaz fue fundado por tres familias de ancestro africano procedentes del departamento del Cauca: los Carabalés, Mezú y Peña quienes en 1894 compraron inicialmente al señor Laureano Espinosa 150 plazas de tierra, después otras 103 plazas y de esta manera se asentaron en el territorio al cual llegaron en tiempos de libertad buscando nuevas alternativas. Este relato, repetido por todos los moradores de Villapaz, es corroborado por María Cristina Navarrete (2004) a partir de una investigación notarial. Estas primeras familias que llegaron se ubicaron en la parte más alta del territorio y por eso la comunidad fue llamada el Alteron.

La economía de Villapaz ha sido la agricultura. Para estas comunidades es clave la finca tradicional. La gente cultivaba para el autoconsumo y no se pensaba tanto en la venta,

excepto el cacao que se vendía buscando obtener recursos para comprar otras cosas. Pero el plátano, la naranja, y otros productos se sacaban de la finca. También se cultivó en grandes extensiones arroz, sorgo, maíz y soya. Sin embargo, las cosas fueron cambiando con la llegada de las grandes plantaciones de caña de azúcar. Afectados por estos cultivos, las comunidades perdieron la seguridad alimentaria y la seguridad personal ya que al desplazar los cultivos de la finca tradicional se desplazan también las comunidades. Aunque el cultivo de la caña en estos territorios es relativamente nuevo, las familias se sienten afectadas y asustadas.

Esta historia, que puede llegar a ser muy común en otras regiones del país, no tendría para este estudio la menor importancia sino fuera porque quienes la protagonizan son hombres y mujeres con ancestro africano que desde finales del siglo XIX se asentaron en el territorio del sur de Valle y Norte del Cauca. Al respecto, María Cristina Navarrete¹⁵ dice que

fue muy valioso poder trabajar con una comunidad negra que me llevó a reflexionar en “vivo y en directo” sobre quienes eran estos afrodescendientes, de donde venían sus antepasados, cómo eran sus culturas ancestrales, por qué llegaron hasta estas tierras, como adquirieron los terrenos. Como iba a dejar pasar que cuando llegaba al pueblo me rodeaban lucumies, carabalíes, balantas, mezúes, y minas, vecinos de los viafaras, zapes, ararás, foris y filigranas... (2014)

La descripción que hace Navarrete de las familias de esta comunidad le otorga a esta historia un carácter especial y revela su importancia en tanto que no se trata de una comunidad cualquiera, sino una de aquellas que durante quinientos años mantuvieron por fuera de las categorías de “civilización”, “desarrollo” y “democracia”.

¹⁵ En compañía de Ceneyra Chavez y Nohramérica Venegas, María Cristina Navarrete constituyó el grupo de asesoras de la Universidad del Valle para acompañar el proceso de construcción curricular del Colegio Luis Carlos Valencia. El texto que cito aquí fue leído por ella en el evento *África en La escuela*, realizado en Villapaz del 29 al 31 de octubre de 2014.

Liberales por atavismo, al igual que los campesinos negros de las veredas vecinas, las comunidades de Villapaz y Quinamayó no sufrieron tan dramáticamente el flagelo de la violencia partidista de 1948 como ocurrió en otras comunidades. De acuerdo con el estudio de (Chávez, 2004), testimonios orales de habitantes de estas comunidades aseguran que vivieron una etapa de relativa tranquilidad, debido a las fuertes inundaciones causadas por el desbordamiento del río Cauca, lo que impedía el paso de los generadores de violencia. (p. 85) Esta afortunada circunstancia sirvió para cambiar el nombre del Alteron por el de Villapaz.

Hasta la década de los ochenta el gran territorio de Quinamayó (al que pertenecía Villapaz) no contaba con una institución de secundaria y los jóvenes después de hacer hasta el cuarto año en la localidad de Robles tenían que salir a otros municipios del Valle para concluir los estudios.

En 1973 el Concejo Municipal de Jamundí aprueba la creación de un colegio satélite que cubriría algunas veredas entre ellas Villapaz. Como esta promesa en la práctica nunca se cumplió, los líderes jóvenes de la comunidad deciden tomar las riendas de la creación del colegio en los primeros años de la década de los ochenta. Pero como ya se ha mencionado, la iniciativa de un colegio comunitario para Villapaz es justamente de los jóvenes bachilleres que al haber recibido su formación por fuera, deseaban también para su tierra la educación secundaria. Al respecto Obirne Carabalí, uno de los fundadores de la experiencia educativa dice:

Yo siempre tuve la preocupación de que había que hacer algo porque sino el nivel académico de la comunidad iba a ser muy precario porque la gente no iba a continuar la secundaria; por eso comenté que algún día debíamos tener colegio aquí en Villapaz y después de muchos diagnósticos optamos por un colegio que no fuera común y corriente. Queríamos algo no tradicional e innovador. Fue así como en 1984 dimos

inicio a esta experiencia que llamamos currículum y comunidad, una experiencia de innovación y de etnoeducación. (2014)¹⁶

No obstante, como lo comentara el propio Obirne Carabalí, durante el evento de África en la Escuela (2014), la idea del colegio realmente salió de una pucha. La *Pucha* es una comida comunitaria, alrededor de la cual se planifica, se organiza, se piensa, se proyectan soluciones a los problemas sociales. En esta actividad todos los participantes deben poner algo para la comida y esta la preparan los hombres para las mujeres. En la pucha como escenario de conversación se cocinan las ideas y se ponen en marcha. Esta figura de organización comunitaria también existe entre los negros del Pacífico sur bajo los nombres de Uramba, Convite, Mamuncia, Boda entre otras.. Se trata de un trabajo mancomunado, solidario y endógeno. En las puchas donde se concibió la idea del colegio, los mayores han advertido lo siguiente:

“El colegio debe capacitar muy bien a sus hijos en las tareas del campo, porque nosotros somos campesinos”.

“El campo necesita que se trabaje con grandes campesinos preparados”.

“Que el colegio les desarrolle el amor al campo y que se sientan orgullosos de su tierra”.

“Desearíamos que los propósitos que se planteen que se terminen y no queden a medio hacer”.

“El colegio debe constituirse en un centro para trabajar problemas y necesidades de la región”. (Chávez y otros, 2004)

En estas sentencias de los mayores se encontrarán las bases del currículum y las ideas fundamentales que constituirán la experiencia educativa. Fueron indispensable tres elementos: el reconcomiendo prioritario del espacio de vida propio, esto es, cualquiera sea la propuesta educativa no podría dejar por fuera la conciencia de una sociedad campesina a

¹⁶ Entrevista con Obirne Carabalí realizada en Villapaz el 29 de octubre de 2014.

punto de desarticularse con la salida de los jóvenes a estudiar el bachillerato a otros lugares. Detrás de la solicitud de no descuidar las labores del campo, se encuentra el sentido de pertenencia a un proyecto de vida. Por otro lado, la insinuación de que se trabaje con la gente del campo que se ha preparado es un indicador de una visión autonómica y endógena. Más aun, para completar el cuadro del ideario de los mayores, aparece la figura del arraigo a la tierra y sobre todo el orgullo de pertenecer a ella.

Con estos elementos, el diseño conceptual y el horizonte comunitario del establecimiento educativo están trazados. Lo que sigue es el desarrollo de estas ideas en sucesivas reuniones, asambleas y puchas. En una comunidad que por cultura respeta la palabra de los mayores, estas sentencias y/o sugerencias fueron tomadas al pie de la letra por los jóvenes bachilleres que tomaron la iniciativa de crear el colegio y en adelante su espíritu comunero, su aporte desinteresado y la solidaridad con su pueblo se dejaron ver en forma patente. Esto dice al respecto el profesor Obirne:

En la creación del colegio, nosotros queríamos una cosa nueva, pero no sabíamos cómo hacerla. Entonces primero comenzamos así: cada persona que ya había hecho su bachillerato y que estaba vinculado de alguna forma con la educación vamos a aportar un tiempo a esta comunidad, un tiempo gratis para que iniciemos el colegio. Entonces nos reunimos, incluso con gente de Quinamayó, aportábamos dos horas, tres horas y el colegio lo organizamos en la jornada contraria a la primaria para que los maestros que trabajaban en ese nivel también aportaran su tiempo de trabajo como docentes del colegio. Este colegio no lo fundó ni el gobierno ni nada, sino que fue una fundación nuestra, fue una idea comunitaria, una idea nuestra; ya para construir el currículo recibimos apoyo de Gustavo De Roux quien facilitó las conexiones con la Universidad del Valle y poco a poco se fue formando un grupo de asesores para la construcción curricular con lo que nosotros íbamos planteando.(2014)

Ahora bien, la idea de crear un colegio con la comunidad y para la comunidad no solo revivió la visión comunera o colectiva utilizada en el cultivo de la tierra, también fortaleció la solidaridad entre los miembros de este pueblo, aumentando el anhelo por una educación propia con la cual se sostendría el proyecto de vida en el tiempo. La coherencia entre el

discurso de los mayores y el discurso de los profesores pioneros del colegio es muy importante para comprender el carácter comunitario de esta experiencia. En efecto, Obirne Carabalí al describir los ejes centrales de la propuesta educativa se expresó así:

Un primer eje central que nosotros planteamos fue la autogestión. Veíamos que la gente se nos iba a quedar atrasada y partimos de lo que nosotros hemos sido: autogestionarios. Un segundo eje que decidimos fue el arraigo a la comunidad como un aspecto indispensable. Nosotros íbamos a estudiar a Robles o a Buga y nos aburguesábamos allá y veníamos los sábados y en chanclas ya no queríamos nada. Entonces pensamos, la gente se nos va a ir de la comunidad y no queríamos que la gente se nos fuera. Además en estos colegios donde estudiábamos nos enseñaban unas cosas que nos motivaban a irnos de la comunidad, por ejemplo, nosotros en Buga estudiábamos algodón y las tierras nuestras no son algodóneras. Por lo tanto, nos estaban enseñando que para emplearnos tendríamos que irnos para otra parte. Por eso dijimos, el currículo tiene que ser comunitario acomodado a las necesidades de la comunidad.

Los dos aspectos, aquí planteados como fundamentos del proyecto educativo, la autogestión que sugiere autonomía y el arraigo a la comunidad y la tierra que sintetiza la identidad política, serán determinantes para el proceso de consolidación del colegio comunitario. Como en el caso de los pensadores estudiados en el capítulo II, los potenciales maestros de Villapaz, que en su época de estudiantes en Buga fueron víctimas de la sujeción epistémica ejercida por el programa académico que recibían, se rebelaron contra su condición de ilustrados aburguesados y al hacer el deslinde, la ruptura con sus propias formas de pensar, incursionan en la insumisión epistémica. Como bachilleres de institutos técnicos agrícolas, al hacer el rompimiento con estas concepciones de educación, pasaron de una racionalidad técnica a una racionalidad cultural y política. Por lo tanto, no aspiran a crear un colegio con el mismo modelo del que los formó como bachilleres, querían algo distinto, revolucionario, gestado por ellos, por sus comunidades, querían que respondiera a sus valores, al proyecto de sociedad de campesinos negros pero libres. Una frase muy recurrente en el discurso de los

maestros de Villapaz es la que define y resume la propuesta educativa como un proyecto liberador: “Los límites del colegio son los límites de la comunidad”.

La frase anterior, sugiere la indisolubilidad en la relación entre las comunidades y el colegio, este aspecto, visto desde otras experiencias, corresponde a la teoría de la función social de la educación donde la integralidad del proceso impide señalar claramente la división entre escuela y comunidad. No obstante, más allá de esto, lo que parece más importante es que la frase en cuestión puede ser interpretada como una declaratoria radical de autonomía. El colegio no solo es propiedad intelectual de los miembros de la comunidad sino que es la comunidad misma.

Frente a los problemas socio-económicos y culturales que en la década de los ochenta se presentaron en Villapaz tales como la venta de las tierras y el decaimiento de los valores identitarios, los jóvenes bachilleres que hicieron rupturas epistemológicas se juntaron con algunos mayores para repensar la situación a través de variados encuentros comunitarios. Al respecto, el profesor Emiro Lucumí nos comenta:

Llegamos a la conclusión que los problemas sociales que enfrentábamos eran generados porque no teníamos continuidad en la educación. Los adultos mayores nos decían sino hay educación los pueblos desaparecen y si no se deforman y es necesario que creemos una educación aquí, desde nosotros, con nosotros y para nosotros. A partir de esa idea comenzamos a trabajar con la comunidad. Buscamos reactivar la parte económica, cultural y que el tejido social volviera a ser lo que ancestralmente había sido. En 1982 comenzamos los conversatorios y en 1984 empezamos las clases con 60 niños y niñas. Nosotros tuvimos formación en los institutos técnicos agrícolas; pero observamos que la comunidad vivía en una armonía hermosísima, es decir, todos éramos conocidos y casi todos somos familiares. Yo necesito algo y tú me lo das y no me lo cobras ni me lo estas refregando, entonces uno decía aquí hay una identidad de pueblo. Tenemos claramente que significa vivir, pero también necesitamos entender que es lo que dignifica la vida... Entonces los principios rectores estaban ahí en la comunidad que era solidaria y autogestionaria y volvió a tener gran arraigo por la tierra, se valoraba el saber ancestral y los adultos mayores eran los referentes. Entonces nosotros dijimos los principios de vida de la comunidad tienen que ser los principios

que entren en la escuela, porque si somos los mismos sujetos sociales comunitarios de la misma manera nos tenemos que comportar en la escuela, es decir la escuela y la comunidad tienen que ser lo mismo. (2014)¹⁷

El profesor Emiro Lucumí coincide con los planteamientos anteriores, pero agrega un elemento central que permite asociar esta experiencia con la categoría de identidad política crítica; la expresión Identidad de Pueblo nos remite a la idea de pensamiento propio y no tanto en el sentido de las prácticas productivas, o religiosas, sino en términos políticos dada la cohesión social y comunitaria y el desarrollo del principio de solidaridad entre los pobladores de Villapaz. Con estas reflexiones, las concepciones de educación han empezado a cambiar. No se trata de que la escuela enseñe los principios de autogestión, arraigo y solidaridad, al contrario, es la comunidad la que de alguna manera subsume a la escuela, la transforma, la hace parte suya.

Estas ideas de educación rompen con los conceptos convencionales y oficiales de un profesor que enseña y un alumno que aprende. La experiencia de Villapaz sugiere mayores complejidades en el acto de la educación; de hecho, coincide con la obra de Zapata Olivella en las funciones que le asignan a la escuela. La escuela debe ser escenario para debatir los problemas comunitarios y un espacio donde los saberes confluyen pero en relación con el acontecer del entorno. La Escuela, de acuerdo con este imaginario, debe ser guía para comprender cuál debe ser el destino colectivo de una comunidad y en ese sentido, tendrá que mantener la identidad de pueblo como uno de sus principales objetivos. He aquí una razón para pensar que estos maestros del Norte del Cauca habían leído la obra de Zapata Olivella en la década de los ochenta.

¹⁷ Entrevista con Emiro Lucumí en Villapaz, octubre 29 de 2014.

En 1996, doce años después de haber arrancado la experiencia, el colegio comunitario Luis Carlos Valencia inicia su proceso de institucionalización. Los maestros que hicieron parte del grupo de jóvenes iniciadores en un momento se resistieron al proyecto de oficialización. Así lo expresa Emiro Lucumí:

Lo que menos queríamos nosotros era eso. Pero corríamos el riesgo de que un proyecto que era gestado, nacido y administrado por la comunidad desapareciera por sustracción de materia en cuanto a las personas que realmente lo reflexionan y lo aplican. En 1996, después de haber soportado tantas presiones del Ministerio de Educación hubo que tomar la decisión al menos de ceder la planta de maestros para que el municipio la pudiera pagar y logramos con ello que nos respetaran la esencia del proyecto. Los valores con que empezamos en la década de los ochenta son vigentes en el sentido que los maestros que comenzamos el proyecto estamos aquí y dos que los egresados de las primeras promociones ampliaron la planta docente, es decir, que tenemos un 70% de nativos haciendo educación aquí mismo. (2014).

De acuerdo con los testimonios de los protagonistas, la institucionalización del Colegio Luis Carlos Valencia no afectó los fundamentos con los que iniciaron. No obstante, la presencia de maestros de otros lugares y culturas ha implicado un esfuerzo de sensibilización de parte de los pioneros para que puedan entender lo que se quiere y hacia donde quiere marchar la comunidad. Reconocen los cambios generacionales y la pugna entre padres de familia que se debaten entre la valoración de lo propio y lo extraño. Ante los cambios suscitados por el paso del tiempo, las comunidades siguen animando a los maestros nativos a no perder la esencia con la que se arrancó.

Un proyecto educativo gestado en sucesivas puchas y otros encuentros comunitarios “casa adentro”, con la institucionalización y llegada de nuevos docentes pondría en riesgo su filosofía y su ideología. Sin embargo, el maestro Lucumí nos informa que desde los

comienzos ellos habían considerado la polifonía de saberes o diálogos polifónicos. Dejemos entonces que él lo explique:

Cuando hablamos de dialogo polifónico, una de las reflexiones que hacíamos en el grupo de bachilleres que empezamos el proceso, era que nosotros encontramos que en los libros que nos habían enseñado las diferentes materias uno no encontraba rastros de aportes que hubiera hecho la etnia negra en los procesos de desarrollo del país y más bien encontramos comentarios que decían que nosotros éramos como esa parte que es el lastre de la sociedad colombiana y que lo único que hacíamos era que el Estado gastara plata en nosotros y eso nos movió a decir que habíamos estudiado en una escuela racista y excluyente. Por lo tanto, nosotros teníamos que hacer un proceso a la inversa, es decir, una escuela que iba a posibilitar el dialogo entre los diferentes saberes que la humanidad, a través de la historia, ha creado para entender que cada uno de acuerdo con las posibilidades que ha tenido es que le ha dado cara a su porvenir. Entonces decíamos, tiene que ser una escuela que permita esa polifonía de saberes, esa polifonía dialógica en la cual nosotros podamos decir, sin temores, sin sesgo, bueno los mestizos han aportado esto, los indios esto, los Afro esto y todo eso lo único que ha hecho es constituir un universo de conocimientos de la humanidad para la humanidad. (2014)

El discurso educativo del maestro Emiro Lucumí, como parte del debate interno del colegio Luis Carlos Valencia, sin duda nos ofrece una perspectiva muy interesante en materia de concepción de la sociedad colombiana y en general de la sociedad universal en su entronque con los procesos educativos. Pese al racismo sufrido por los miembros de la Diaspora africana en la escuela oficial colombiana, la respuesta que se ofrece corresponde a una ética, la ética de la diversidad (García, 2011). De manera que si los maestros pioneros del colegio mantienen la actitud de un dialogo polifónico permanente, esto es, aceptan que la presencia de nuevos maestros, nuevas generaciones de padres, nuevas generaciones de estudiantes, el avance tecnológico, los nuevos enfoques pedagógicos que llegan a la escuela, no podrán afectar la convivencia entre los miembros de la institución y lo que es más interesante nada de eso podría derrumbar los pilares del proyecto educativo ya que el dialogo entre distintos saberes y pensamientos está garantizado desde las primeras discusiones en el proceso de creación del colegio.

La aceptación de la diversidad como parte del pensamiento educativo afrocolombiano está presente en Zapata (1990), en Córdoba (1934) pero también en las experiencias educativas gestadas por las comunidades del movimiento social afro. En efecto, los niños y niñas de Casita de niños aprenderán en su proceso formativo que no son más pero tampoco menos que las demás personas o culturas. Con estas reflexiones, se deduce la existencia de la interculturalidad crítica (Walsh, 2001) en el pensamiento educativo afrocolombiano. El maestro Lucumí concluye de la siguiente manera:

No podemos deshumanizar la escuela, no podemos hacer una escuela que este de espaldas a la realidad que la asiste y es que estamos en el mundo, y si estamos aquí es porque algún aporte hemos hecho; y entonces, lo que hemos planteado es que nuestra escuela tiene que escarbar los diferentes conocimientos, destaparlos y simplemente valorar los aportes realizados. Tenemos que evitar ese sesgo de racismo, ese sesgo de las fobias. A diario estamos revisando los aportes de las diferentes etnias de la humanidad y la pervivencia de la especie humana, y caemos en cuenta que no son necesarios los sesgos, es decir, hay que aceptar todos los aportes humanos y compartirlos. La escuela a veces genera odio, en ocasiones aleja a un ser humano de otro ser humano. Lo que hemos conseguido en estos treinta años es que las diferentes etnias que se mezclan en la escuela se vean como una. (2014)

Con un nuevo elemento: la humanización de la escuela, los maestros negros de Villapaz ponen un ejemplo más de aceptación del otro y de apertura a la diversidad cultural del país. Postulan la escuela como socializadora del conocimiento humano en general y como espacio de encuentro de seres humanos aportantes sin sesgos ni racismo. Es evidente en esta reflexión el interés por hacer de la escuela el lugar de la diversidad epistémica o el reconocimiento del saber del otro, tema absolutamente ausente en los lineamientos educativos oficiales. De esta forma, el colegio comunitario Luis Carlos Valencia se aleja de las concepciones educativas estatales, asume y desarrolla en la práctica un pensamiento educativo no solo alterno sino revolucionario en el sentido de desinstitucionalizar el acto de la

educación y proponer una humanización del mismo, asumiendo la diversidad epistémica como constitutiva de la escuela.

Kuagros, Cosmovisión y Libertad: El Pensamiento educativo palenquero

La experiencia educativa propia de San Basilio de Palenque es una de las más importantes del movimiento social afrocolombiano en la década de los ochenta. Al igual que en el norte del Cauca y sur del Valle, fueron jóvenes de Palenque que, inquietos por las consecuencias de tipo identitario que podrían derivarse de la aplicación de la educación oficial en estas comunidades, se lanzan a proponer una nueva educación basada en las tradiciones palenqueras y especialmente en la recuperación de la lengua vernácula.

El Palenque de San Basilio es un poblado fundado por cimarrones quienes al mando de Domingo Biohó huyeron al monte para recuperar su libertad. Estos hechos sucedieron en el siglo XVII, en lo que hoy es el municipio de Mahates (Bolívar). Los rebeldes se ubicaron en los pequeños valles de los Montes de María. Su elección estuvo relacionada con las abundantes lluvias que bañan la región nutriendo los caudales de los arroyos que proveían y aún proveen de agua a sus habitantes. El arroyo Caballito es un lugar de gran importancia para la cultura palenquera. Allí han encontrado la manera de satisfacer sus necesidades como el baño y el lavado de la ropa¹⁸. Como en todas las poblaciones negras ubicadas en la rivera de los ríos, el lavado de ropa en las orillas significa dialogo y creación cultural.

¹⁸ Tomado de Atlas de Culturas Afrocolombianas:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/etnias/1604/article-85713.html> (recuperado en enero 4 de 2015)

Desde 1603, la fuga de esclavizados de la ciudad de Cartagena y sus alrededores fue una amenaza para las autoridades y para la estabilidad política de la provincia. Hernández (2013) nos informa que la identidad cultural palenquera emerge en diferentes circunstancias históricas definida por múltiples relaciones sociales, económicas, territoriales, ambientales que le imprimen una connotación específica, sujeta a procesos de construcción y deconstrucción en correspondencia con las racionalidades propias de la colectividad étnica y los elementos que incorpora de las otras lógicas con las que interactúa.

El programa de etnoeducación de Palenque se inicia en el año 1988 con el propósito de intervenir conceptual, pedagógica y culturalmente la educación oficial que para aquella época se venía impartiendo en la comunidad. Desde antes de 1988 se había creado el Equipo de etnoeducación del Palenque de San Basilio; como ya se dijo, eran un grupo de jóvenes que basados en el pensamiento de Benkos (Domingo) Biohó, líder cimarrón comandante de la resistencia en Cartagena y fundador del Palenque, pero también influenciados por el pensamiento de Jorge Artel, Zapata Olivella y otros líderes negros de las décadas anteriores, habían tomado la iniciativa de repensar los procesos educativos en su comunidad. Al respecto el Equipo plantea:

La educación en Palenque ha estado fundamentada en la educación tradicional, las bases conceptuales y administrativas corresponden al modelo nacional. Ha sido tarea del programa de etnoeducación, restaurar esos planteamientos y gestiones, tarea que no ha sido fácil, porque ese modelo tradicional está bien arraigado. Paulatinamente se van dando cambios a un perfil de escuela, colegio y docente que responda a la realidad étnica del pueblo palenquero. (Memorias MEN, 2004)

De esta manera, los jóvenes etnoeducadores palenqueros irrumpen en el escenario de la escuela oficial, trasgreden sus parámetros e intentan desde los

comienzos una deconstrucción de sus fundamentos teniendo en cuenta sus intereses históricos como comunidad ancestral heredera de las gestas cimarronas.

En cuanto a los fundamentos de la educación palenquera, es necesario tomar en primer lugar la cosmovisión como herramienta para entender y asumir la identidad. Este elemento es muy importante en el desarrollo del programa de etnoeducación creado por el equipo mencionado. La identidad es asociada aquí al proceso educativo comprendido como el anhelo primigenio de la humanidad, esto es, como Libertad. Escuchemos a los palenqueros sobre este asunto:

Indagando sobre la identidad y construyendo una pedagogía para el reconocimiento encontramos el camino, para construir (como lo ha venido haciendo la especie en múltiples intentos y variados tiempos) una pedagogía para la libertad. Esta propuesta sale de Palenque porque es un pueblo que ha construido su razón de vivir en el mantenimiento del ser libre. Por ello, la educación para la identidad se ha convertido desde una perspectiva más universal en educación para la libertad. Con identidad apropiada y evidenciada es mucho más posible su fluidez en el comportamiento, la posibilidad de volver acto diario la condición de ser feliz sin molestar a nadie. La armonía de los seres libres se logra con actos diarios, con modo de ser, con manera de actuar, con formas de entender, con conceptos que hacer. A todos estos aspectos toca la pedagogía. (ídem, p. 10)

La descripción que asocia educación, identidad y libertad, tal como la conciben los palenqueros, tiene mucho que ver con lo que podríamos denominar una pedagogía para el buen vivir. En efecto, en un pueblo que anhela la tranquilidad, la armonía, la paz entre las personas y además si esta sociedad tiene conciencia de su pertenencia histórica a la esclavitud, no como atavismo sino como referencia de su origen, en este pueblo digo, la escuela no tiene más que reafirmar la libertad ganada entendiendo que este concepto implica la identidad de pueblo y el proyecto de vida.

Entre los fundamentos del programa de etnoeducación en Palenque el equipo menciona lo siguiente:

Lograr que la educación parta de adentro hacia afuera y busque perfeccionar al hombre como educando y como sociedad, en sus actitudes y no solo en el campo del conocimiento es uno de sus fundamentos. Esta visión de adentro hacia afuera tiene que ver mucho con el entender del mestizaje como el entretejido de múltiples mentalidades, memorias heredadas de muchos pueblos. De ahí se plantea el reconocimiento del ser afrocolombiano como un ser humano que tiene raíces profundas en África y mezclas de atmosferas, aires y nuevos territorios en América. (p. 10)

Aquí aparece con gran nitidez el fundamento de la autonomía. Como en todas las experiencias estudiadas, la figura de la autogestión, la toma de decisiones propias, la educación pensada desde adentro y el tema explícito de la libertad en Palenque, revelan la necesidad de autonomía organizativa y territorial. Pero además, en el texto anterior, los palenqueros están señalando otro elemento importante y es la diferenciación entre lo que se construye adentro de la comunidad en términos de cultura y sociedad y lo que significa las construcciones sociales del afuera. Es necesario entonces diferenciar, esto es, reconocer las particularidades en medio del mestizaje colombiano y aún afrocolombiano. Quizás de este planteamiento se deduzca la lucha de los palenqueros por lograr un tratamiento diferencial desde el Estado.

No obstante, la educación en Palenque durante la década de los ochenta fue escenario de debate entre el proyecto educativo oficial y el programa de etnoeducación agenciado por el grupo de jóvenes. Con tres grandes ejes de trabajo los palenqueros irrumpen la educación estándar que se impartía en su pueblo. Por un lado, el ejercicio de incluir la cosmovisión del pueblo como elemento transversal del proceso educativo, por otra parte, la recuperación y

promoción de la lengua propia y por último la inclusión de la figura del Kuagro como estrategia pedagógica.

En cuanto a la cosmovisión, los palenqueros se pronuncian de este modo:

En la cosmovisión palenquera el planeta es similar al cuerpo humano, la relación que cada uno hace de su cuerpo con el espacio, la manera de dimensionar, medir, proyectar y formular es un buen comienzo para saber por dónde se orientaría un concepto matemático que se haga propio. Por la manera de ubicación en el tiempo y el espacio que tiene todo pueblo, así se relaciona historia con matemáticas. El entender esta relación lleva a replantear el uso que la escuela hace del espacio y la pedagogía. El indagar sobre el sentido pedagógico permitió entender las maneras tradicionales de educar; la mecánica de este proceso se puede sintetizar en el enseñar haciendo y el aprender viendo y haciendo, es entonces, un proceso eminentemente práctico con resultados de inmediata confrontación. (p. 11)

No hay duda que la cosmovisión representa el pensamiento ancestral y este elemento es muy importante a la hora de determinar los principios fundantes de una tradición. Los palenqueros quieren asegurar que la cosmovisión atraviese el proyecto educativo y eso ha implicado un debate con la concepción oficial de la educación. Entre las temáticas que ellos proponen al sistema educativo en los años ochenta están la concepción palenquera de la tierra, técnicas y manejo de la tierra, medicina tradicional, relación hombre-medio, el velorio, cosmovisión y la relación hombre-naturaleza, historia afroamericana, saber mágico-religioso, crisis de autoridad, la familia palenquera, etc. (p. 11 y 12)

Es claro que para los años ochenta, esta propuesta representa no solo un acto de autonomía e identidad política, sino un desafío al sistema educativo oficial ya que para entonces, pese a las reclamaciones de personajes como el maestro Manuel Zapata Olivella, la catedra de estudios afrocolombianos aún estaba lejos de concretarse.

En cuanto al rescate de la lengua vernácula que también se propone como tema transversal, es de anotar que los palenqueros conciben la lengua vernácula como “representación de toda una disposición para el aprendizaje, una actitud de asimilación, apropiación y recontextualización de las propuestas elaboradas por el colectivo, es decir una experiencia cosmovisionaria, significativa, creativa y original de los palenqueros descendientes de la diáspora africana en Colombia” (Simarra, 2015)¹⁹ De acuerdo con esta autora que además es parte del equipo de etnoeducación de Palenque, la lengua propia en su comunidad trasciende la comunicación interpersonal cotidiana, es más bien un escenario de recreación y revitalización cultural que a todas luces resulta clave en los procesos educativos.

La misma autora, nativa de San Basilio de Palenque, expone que la lengua palenquera

no se restringe simplemente a una variante deformada de la lengua de contacto, en este caso el español, sino que trasciende mucho más en un diseño compacto y vitalizador que configura a la etnia palenquera. Hablar de lengua palenquera, entonces, no es circunscribirse únicamente a los aspectos gramaticales y estructurales que la constituyen, sino pensar en un conjunto de elementos solidarios que recogen la maneras de ser, sentir e interpretar las realidades propias de una comunidad que aún mantiene sus legados ancestrales, evidenciados en las dinámicas de uso de sus hablantes y en la gran gama de prácticas tradicionales que todavía perviven. En este sentido, la lengua se constituye en una construcción cultural altamente arraigada entre sus hablantes y en una posibilidad para el establecimiento de imaginarios y cosmovisiones.

Más aun, la lengua palenquera no se puede reducir a la visión de los lingüistas investigadores que generalmente se limitan a los aspectos técnicos de un idioma, descuidando su relación intrínseca con la cultura y con el pensamiento. En este caso

¹⁹ Recuperado en http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/simarra_lenguapalenquera.pdf (febrero de 2015)

particular, con el pensamiento libertario cimarrón. El palenquero es una lengua de libertad porque nace en un ámbito de cimarronaje.

Por otro lado, el discurso educativo palenquero adquiere gran importancia en la figura de los Kuagros. Estos en el Palenque de San Basilio son grupos, organizaciones de edad, que se establecen por generaciones desde la infancia y se pueden considerar como los espacios de socialización secundaria, donde se condensa la organización social de este grupo étnico. Sus principales antecedentes se remontan a la época del cimarronaje y el establecimiento en los palenques, las estructuras militares para la defensa del territorio, pero más allá de ese origen, encontramos este tipo de organizaciones sociales en algunos pueblos de África y Taiwán.(Friedemann y Patiño, 1983, citado en Hernandez 2013).

Pero su importancia educativa reside en que en los kuagros confluyen todas las expresiones y elementos culturales de esta comunidad, es donde se ponen en práctica las interacciones y representaciones sociales, las contradicciones y la resolución de conflictos y todos los aspectos que tengan que ver con la vida misma de este colectivo social. A través de él, se recrea la lengua pelenquera, los rituales fúnebres, las prácticas tradicionales de producción, la cuentería, medicina tradicional y los demás elementos culturales. (Hernández, p.2013)

En correspondencia con lo anterior, la incidencia de los Kuagros, también es evidente en el campo etnoeducativo y la implementación de pedagogías propias como el conjunto de estrategias que dinamizan los procesos de enseñanza aprendizaje desde la matriz cultural de las comunidades. Mediante una identificación del tipo de maestros, las prácticas pedagógicas que implementan y la relación estudiantes-maestros-comunidad, el kuagro como célula organizativa

fundamental, sustenta la gran incidencia que tienen estos en el desarrollo de la educación palenquera. (De Ávila, 2012, citado en Hernández 2013).

En consecuencia, el concepto de pedagogías propias, entendidas como los dispositivos del mundo cultural del pueblo, mediante el cual se socializa los referentes identitarios, se mantiene vivo en la memoria histórica y la colectividad actúa como sujeto de derecho. Por consiguiente, las pedagogías propias están fundamentadas en la cosmovisión, el territorio-ambiente y los dispositivos didácticos comunitarios. (Aguilar y Rodríguez, 1999).

El proyecto educativo de Palenque asume como metodología la consulta a la memoria colectiva. Es un método que dinamiza el conocimiento ya que concibe la comunidad como sujeto, objeto, método y fuente. En tanto que método, la memoria colectiva es una gran fuente documental “viva” que permite lecturas propias y procesos autónomos que tejen una síntesis desde la perspectiva de la identidad en el presente. (Memorias, MEN p. 12)

En suma, la experiencia educativa del Palenque de San Basilio al tomar como ejes centrales la recuperación de la lengua criolla, la cosmovisión y la organización social representada en los kuagros, y al desarrollarse en una perspectiva “casa adentro”, no solo se constituye en un proyecto de autonomía, sino también en la búsqueda permanente de una sociedad libre como lo indicaron sus ancestros. De este modo, la educación palenquera se inscribe dentro de la categoría de identidad política crítica.

Investigación y Acción en la experiencia educativa La Playa- Francisco Pizarro.

La vereda La Playa pertenece al municipio de Francisco Pizarro (costa de Nariño), su cabecera municipal es conocida como Salahonda. El territorio de este municipio perteneció a

Tumaco hasta mediados de los años setenta. Toda su población nativa es de ancestro africano. Es un pueblo con mucho apego a las tradiciones religiosas tanto en las áreas rurales como en la zona urbana. Cuentan con una fiesta patronal muy importante, la del Señor del Mar. Cuenta la historia que fue un santo encontrado por unos pescadores en plena faena. El señor del mar es el centro de las creencias en esta comunidad cuya posición geográfica la hace muy vulnerable a los maremotos o tsunamis. El señor del Mar también representa la cultura salahondeña ya que de la fiesta patronal se desprenden todo tipo de manifestaciones tradicionales. La vereda La Playa solo está separada de la cabecera municipal por un puente que mide kilómetro y medio. Por lo tanto, comparten todas las actividades culturales sin una distinción precisa entre lo urbano y lo rural.

La experiencia educativa propia de la vereda la Playa nace al principio de los años noventa, a la par con el proceso de reivindicación del movimiento social afrocolombiano que surge a raíz de la Constitución de 1991. Dirigida por las hermanas de la Compañía de María, esta escuela de básica primaria inicia su transformación por iniciativa de un grupo de maestros y maestras preocupados por el bajo rendimiento escolar, la deserción y repitencia de los niños y niñas pertenecientes a distintas veredas del municipio.

Las docentes Dilia Rubiela Mideros e Inelda Luz Pérez (1994) nos informan que el método empleado para transformar la propuesta educativa de la escuela fue el de ver, juzgar y actuar:

El ver lo desarrollamos observando nuestro quehacer educativo en el que descubrimos muchos desaciertos, entonces comenzamos a preguntarnos ¿qué estábamos enseñando? ¿Cómo lo estábamos haciendo? ¿Para qué lo estábamos haciendo?. Además vimos la necesidad de descubrir las causas de las dificultades de nuestros niños en la lecto-escritura y comprensión de lectura, de la deserción y la repitencia. Además vimos que nuestro quehacer educativo no podía estar desligado

de la realidad del medio donde se desarrolla y descubrimos que la problemática vivida por nosotros era una problemática común a todo el municipio, por eso vimos la necesidad de hacer un análisis de la realidad educativa del municipio al que pertenecemos. Esto lo realizamos desplazándonos por todas las veredas y por los barrios del casco urbano.(Memorias-MEN, 1994)

Es importante destacar que la experiencia de educación propia, en este caso, comienza con por una posición de autocrítica de un grupo de docentes Afro quienes además de plantearle interrogantes a su labor como educadores terminan autodescubriéndose como pertenecientes a la cultura del medio donde trabajan. Es decir, a través del reconocimiento de su identidad como Afros, los maestros de la Playa arrancan una investigación en los lugares de procedencia de los niños y niñas (veredas del río Patía principalmente) compenetrándose con su cultura e identificando los elementos culturales que de servir como estrategias pedagógicas podrían ayudar en el rendimiento académico de los estudiantes. Pero más allá de eso, estos maestros, en forma autónoma deciden intervenir en la educación de todo el municipio.

Dicen también los maestros que el juzgar lo realizaron analizando los resultados de la realidad encontrada a la luz de los contenidos investigados y estudiados sobre la cultura Afro. El actuar se realizó con actividades tendientes a la aplicación de los elementos nuevos encontrados tanto en el aula como fuera de ella.

En términos de objetivos del proyecto educativo propio, los maestros de La Playa llegaron a acuerdos sobre lo siguiente:

Vivir junto con nuestros niños y padres de familia y comunidad en general un proceso de autoafirmación de nuestra cultura, de recuperación de nuestra memoria histórica y de recreación de nuestra identidad étnico-cultural. Buscar formas y estrategias de educación que correspondan a nuestra realidad afrosalahondeña. Elaborar un proyecto alternativo de etnoeducación para nuestra escuela y aplicable también a la realidad cultural Afronariñense. Elaborar una cartilla de lecto-escritura

para los niveles 1 y 2 adaptadas en el medio. Integrar los contenidos de la cultura investigados: Historia afroamericana, afrocolombiana y afrosalahondeña; su relación espontánea y libre con la naturaleza; el papel de la comunidad en el proceso educativo; la concepción particular de la familia; la concepción particular del tiempo y del espacio; el saber popular; el mundo simbólico y religioso; los valores propios de la cultura afrosalahondeña en las áreas de sociales, ciencias naturales, español y catequesis para los niveles 2 a 5. Integrar a padres de familia y comunidad en general al proyecto de etnoeducación de la escuela. (p. 25)

Con estos objetivos, los maestros de la Playa se plantean una ruptura con la educación estándar. Para los principios de los años noventa, hablar de reafirmación de nuestra cultura o recreación de la identidad cultural empieza a ser posible al calor de las discusiones pre y post constituyente del 91. Pero en los postulados de los maestros de La Playa se observa cierta radicalidad que parece venir del pensamiento de los intelectuales ya estudiados. De esta manera, lo que hemos llamado horizonte histórico en el pensamiento educativo afrocolombiano encuentra aquí un lugar concreto. Los maestros, en la práctica, continúan el pensamiento de los intelectuales afro en el sentido de desarrollar y avanzar en la terminología de carácter étnico-cultural que para entonces no estaba apropiado en las bases de las comunidades.

Todos estos contenidos planteados en realidad resultan una contrapropuesta curricular y un nuevo plan de estudios comparado con la educación oficial. No obstante, llama la atención el que los maestros quieran vivir la experiencia cultural afro junto con los niños, sus familias y la comunidad. En este caso, podemos comprender que el diseño y fundamentos de esta educación corresponden a los proyectos autonómicos, “casa adentro” que de acuerdo con los promotores de la experiencia de Villapaz son autogestionarios. Si tenemos en cuenta que la experiencia de la Playa se desarrolla en una escuela manejada por el Estado, podemos

afirmar que se trata entonces de una verdadera ruptura epistemológica que transforma casi en su totalidad los pilares de la escuela oficial.

Estudemos los planteamientos de la maestra Rubiela Mideros, una de las promotoras del proyecto etnoeducativo de la vereda la Playa en los noventa:

La experiencia de la playa empezó con los trabajos de los microcentros. En los 88, 89 más o menos Nosotros traíamos una problemática de aprendizaje con los estudiantes y veíamos que el material que llegaba no era como el más adecuado para el aprendizaje, los jóvenes veían en las cartillas, carros aviones y nunca habían visto un carro, un avión, nunca habían visto un hombre blanco. Empezamos a reflexionar, fue un proceso largo porque los microcentros eran anuales, y veíamos que era bueno ir aprovechando lo que traía escuela nueva que era concentrarse más en lo propio, y de ahí surgió la idea de empezar a enseñar con lo nuestro, pero para ello era necesario iniciar con una investigación, se hizo un proyecto y se hizo visita a todas las veredas de Salahonda a conocer la vida de los estudiantes la interacción con el medio ambiente, con sus familiares, con los vecinos, conocer la problemática de estos estudiantes y a partir de allí junto con padres de familia y estudiantes, empezamos a recuperar y recoger material propio del medio, como los términos propios de la región, también la parte artesanal, la economía, etc. Con dicho material empezamos nosotros a preparar el proyecto para luego sacar la primera cartilla, ahí nosotros involucramos la pesca, la agricultura, ahí estaban el plátano, la pepepan, todo lo que era propio; los muchachos al ver reflejado lo suyo en la cartilla se motivaron y eso fue facilitando el aprendizaje en ellos. (2014)²⁰

De acuerdo con el relato de la profesora Rubiela, se puede decir que si bien la experiencia de etnoeducación en la vereda la Playa arrancó sus primeras reflexiones al final de los ochenta con ocasión de los microcentros, que para aquella época eran una exigencia de la educación oficial, el desarrollo de la misma se produce en los noventa, justamente en el escenario de discusión nacional entre las comunidades negras y el Estado, tal como ella lo reafirmará más adelante. Este hecho es muy importante ya que para esa época había un gran fervor en los pueblos negros derivado del reconocimiento

²⁰ Entrevista realizada en Tumaco el día miércoles 10 de diciembre de 2014.

de los territorios como pertenecientes a las comunidades, asunto que apareció en el artículo transitorio 55 de la Constitución el que además incluía y valoraba las practicas ancestrales de vida como parte de la identidad de las comunidades negras. Los maestros de la Playa, en medio de estos discursos que circulaban profusamente, toman una decisión revolucionaria que da al traste con los esquemas oficiales de educación. Con el pretexto de mejorar el aprendizaje de los niños y niñas que presentaban dificultades, lo que hicieron, a través de la investigación realizada y luego aplicada, fue un acto de rompimiento con la escuela convencional en tanto que a partir de esa investigación la concepción misma de la escuela cambia. Ya no será una escuela que imparte conocimientos solamente en el salón de clases, ni será el docente la única fuente del saber. Los maestros de la Playa, al contextualizar su quehacer, se asumen como un actor más en el proceso de aprendizaje. Dicho proceso, a partir de esa investigación incluye otros poseedores de saberes que se vinculan en la recolección de la información. Por lo tanto, la metodología del aprendizaje, los contenidos y el enfoque cultural que se les imprime empiezan a transformar las prácticas de los niños, las comunidades y la de los propios maestros. Ya no se trata de enseñar con las cartillas que vienen del interior del país, al contrario, conscientes de sus potenciales, estas comunidades elaboran sus propios materiales pedagógicos. Con ello, quizás sin proponérselo, incursionan en un nuevo discurso educativo, el discurso de la autonomía regional que estaba en boga en los debates post constituyente y que se consolidarán con la expedición de la ley 70 de 1993.

Miremos como en el siguiente apartado Mideros reafirma la influencia del movimiento social afrocolombiano en la transformación de la escuela y en el pensamiento de los maestros y comunidades:

El nombre de la primera cartilla fue Aprendamos con lo nuestro, al hacer esa cartilla prácticamente participamos toda la comunidad educativa. Nosotros nos vimos en la necesidad de participar en varios eventos, ahí empezaba como lo de la ley 70 y claro nos tocaba a nosotros, en ese tiempo estaba la hermana Yolanda Cerón y ella se metió más por ese lado de los consejos comunitarios y nosotros nos metimos más con el trabajo de la escuela, ella recogía mucho material y lo traía a la escuela, y nosotros íbamos organizando ese material y lo poníamos a disposición de nuestro proceso. Las personas iniciadoras de la experiencia fueron la hermana Yolanda Cerón, la profesora Genara Arboleda, Dilia Piedad Ospina, Bethy Montoya, Miriam Peña, Hermilsum Valencia y quien habla Rubiela Mideros. La experiencia ha sido muy gratificante porque a los estudiantes se les miró avance.

La expresión “lo nuestro” o “lo propio” tan recurrente entre los maestros de esta experiencia deja ver la tendencia a construir un discurso de autonomía educativa que será replicado por otros procesos organizativos en la Costa de Nariño. Opacar el discurso de la individualidad para dar paso a la construcción de una subjetividad colectiva fue uno de los grandes logros en la influencia que recibió La Playa del movimiento social afro en los principios de los años noventa.

Sobre los propósitos de la experiencia educativa de la vereda la Playa, esto nos dijo la profesora Rubiela:

En primer lugar, el principal objetivo de la experiencia era la identidad, era muy importante que nuestros estudiantes conocieran en profundidad todos los elementos con los que se interactúa diariamente, que aprendieran de lo propio hacia lo otro, lo extraño, veíamos que era necesario tener identidad y para tener identidad había que conocerse, conocer sus raíces y lo más importante apropiarnos de lo que tenemos. La hermana Yolanda Cerón decía siempre yo soy india pero de sangre negra y hay muchos negros con sangre blanca. Lo importante era apropiarnos de lo nuestro para facilitar y mejorar el aprendizaje. Me siento plenamente identificada con mis raíces y quería que los estudiantes conocieran lo propio, porque hay un gran desconocimiento de los estudiantes hacia su cultura, de donde vienen y para donde van y fue una experiencia que me motivó, me llenó, porque realmente lo hicimos con amor.

Como es evidente, para esta comunidad de maestros el tema de la identidad no solo es el pilar principal de su proyecto educativo, también significaba un pensarse juntos, la

recuperación de la esencialidad de un pueblo y una valoración de su entorno, de lo que se posee, de lo que se sabe. Por ello, la idea de primero “lo nuestro” y después lo extraño, es decir, el afuera. Si a esto se le suma el entusiasmo, la emotividad y la satisfacción de la maestra por el trabajo que venía realizando, la fotografía de esta experiencia educativa como desarrollo de la identidad queda completa.

Reafirmando lo dicho por Mideros, la maestra Genara Arboleda, otra de las iniciadoras de la experiencia educativa en La Playa, nos comenta que la enseñanza que impartían antes del proyecto etnoeducativo era personalizada, pero no obstante eso, los niños repetían mucho y esa fue la primera motivación que las llevó a la tarea de penetrar en sus comunidades, sus familias y sus vidas buscando elementos que pudieran servir para su aprendizaje. Fueron a sus casas a ver que hacían los niños y niñas, hablaron con los ancianos, averiguaron como les enseñaban y de esta forma, fueron penetrando en sus costumbres y tradiciones. Todos los conocimientos recogidos fueron motivo de reflexión y trabajo en los microcentros. Genara Arboleda nos explica algunas estrategias particulares que utilizaron y como se vincularon al proceso de aprendizaje padres y madres de familia:

Una de las cosas que encontramos fue que los niños eran muy arraigados a sus costumbres; entonces aprovechamos por ejemplo, al enseñar la letra i lo más apropiado era hacerlo con el icaco porque eso era lo que ellos conocían y se aprovechaba más en la ciencia y en la lecto-escritura y así los niños se veían más identificados con ellos. Y otro ejemplo si queríamos enseñar la letra t veíamos que con el tapao era lo más apropiado. Es decir, rescatábamos las palabras propias de la región y lo que más iba con los niños. Los saberes ancestrales los trabajamos llevando a las mamás a la escuela para que enseñaran. Había grupos de madres y padres que enseñaban a hacer canastos, redes, abanicos, etc. Eso era como un taller donde aprendíamos nosotros pero también le valorábamos ese trabajo a los padres; ahora bien lo otro que no era conocido para ellos también teníamos que enseñarlo, pero partiendo de lo propio.²¹

²¹ Entrevista realizada en Tumaco, el día 16 de diciembre de 2014.

De nuevo, el concepto de “lo propio” aparece transversalizando el discurso educativo en esta escuela y constatando también los dos escenarios del aprendizaje: lo de adentro y lo de afuera. Sin embargo, en este párrafo encontramos, de manera muy definida la idea del aprendizaje colectivo. No solo puede enseñar el maestro sino cualquier otro miembro de la comunidad poseedor de un saber. El aprendizaje colectivo será entonces el escenario donde aprenden pero también enseñan los padres, los estudiantes, mayores y sabedores y los propios maestros. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se constituye en una experiencia comunitaria.

En lo que sigue, Genara Arboleda va a insistir en la importancia del conocimiento ancestral y la diferencia entre este y el otro conocimiento validado oficialmente, pero también entra en el campo político-educativo. Escuchémosla:

En cuanto a los ejes principales de la propuesta educativa lo primero era el conocimiento de lo ancestral, lo otro la puesta en práctica, pero también la tenencia, conservarlo para que no se perdieran esas esencias, esas raíces y lo otro era una unión entre lo que ellos conocían con lo nuevo para conocer, como se fusionaba eso. Y finalmente era muy importante que ellos se sintieran orgullosos de lo que son. Que supieran que lo que ellos tenían era importante. El niño para conocer lo ajeno primero tiene que conocer lo de él.

Ahora bien, los maestros tenemos esa gran tarea de llevar los conocimientos ancestrales a la escuela. Pienso que se deben crear estrategias para rescatar lo ancestral porque hay muchos maestros en el campo de los desinteresados en la cultura. Es necesario pensar en una escuela afrocolombiana.

Políticamente hablando estos procesos generan resistencia a no dejarse quitar esa esencia de lo que aprendimos y poder seguir con esa fortaleza insistiendo y persistiendo. (2014)

En esta experiencia, la recuperación de los elementos centrales de la cultura poco a poco se va traduciendo en posicionamiento político. Mantener la idea de que el conocimiento ancestral o propio es primero que cualquier otro asunto que suceda en la escuela es dicente de lo que estaban pensando los maestros. El proyecto oficial de educación pasa a una posición subalterna en tanto que la prioridad de la escuela son las tradiciones y costumbres del pueblo. Dicha postura se concreta en tres elementos con el mismo nivel de importancia. Por un lado,

el compromiso que debe asumir el maestro en términos de llevar los conocimientos ancestrales a la escuela; pero por otra parte, de esta reflexión, emerge la propuesta de apostarle a la construcción conceptual de una Escuela Afrocolombiana; es decir, aquella que se aleja de los parámetros oficiales y parte de las realidades concretas de las comunidades negras, revitalizando los elementos claves de su identidad colectiva.

La Escuela Afrocolombiana es una idea radical pero comprensible en el ámbito de los debates del artículo transitorio 55. En última instancia, pero no menos importante, la escuela afrocolombiana que se crea a partir del compromiso de maestros intelectuales, tienen la obligación de hacer que los niños, niñas y jóvenes afrocolombianos se sientan orgullosos de lo que son. La experiencia educativa de La Playa, desde esta perspectiva, es un proyecto pedagógico con un fuerte arraigo político y cultural.

Finalmente, la escuela de La Playa en los años noventa plantea una crítica a la educación oficial en tanto que no asume los temas de la cultura afrocolombiana, que no parte del contexto de los estudiantes y que no recoge sus saberes como contenidos académicos. Lo que se observa entonces es la afirmación y defensa de una epistemología propia, la epistemología de la etnoeducación afrodiaspórica. (García, 2011)

“A tu casa llegaron y de ella te sacaron”: Las experiencias educativas propias en Buenaventura.

Buenaventura es la población más grande sobre el Pacífico y el principal puerto de exportaciones en el país. Se dice que por esta ciudad circula más del 50% de la carga nacional (Pérez, G. p. 15). Esta circunstancia hace que la población afro, mayoritaria en la región, este expuesta a los estragos del desarrollo económico capitalista y antes que beneficiaria del “desarrollo” sea más bien víctima de las políticas de exclusión, muy evidente

en la miseria de su población. El desprecio por la gente negra de Buenaventura y el Pacífico colombiano se refleja también en el interés colonial constante por reconquistarlos como sujetos de esclavización. Esos temas ya los había denunciado monseñor Gerardo Valencia Cano en la década de los cincuenta y sesenta. Conocido como el obispo rojo y miembro de grupo sacerdotal del Colgonda, desde una actitud comprometida y con pensamiento liberador impulsó la creación de las primeras instituciones de educación para los pobres en Buenaventura, así como institutos de artes y oficios, orfanatos y proyectos para el desarrollo rural. El respeto por su obra educativa es muy presente en el discurso de los dirigentes comunitarios para quienes monseñor no solo fue un benefactor sino un constructor y promotor de las primeras ideas de lo que en los años ochenta y siguientes se conocerá como movimiento social afrocolombiano. Desde esta óptica, es indudable que el discurso de reivindicación étnica de los procesos organizativos en Buenaventura y específicamente en el tema de educación recibió gran influencia del pensamiento de Valencia Cano. Al referirse a las necesidades educativas de las comunidades negras de la Costa Pacífica, monseñor expresa lo siguiente:

“Necesitamos una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” y no “la educación que se pierde en un estéril bachillerato hueco y vacío” en la que todo se hace por medio de comunicados y nunca en la investigación varonil, ni en la crítica corajuda. ¿De qué sirve la educación sin un avance a la libertad? La costa del Pacífico y el hombre de la costa necesitan y urgen un cambio en la educación. No más imposición de sistemas ni de fórmulas, sino descubrimiento con nosotros de los sistemas y fórmulas que necesitamos.” (Valencia Cano, citado en Arboleda S, 2003)

Se trata de un discurso educativo crítico y radical, abiertamente anti-oficial que sugiere, más que una transformación *per se* de la estructura del sistema educativo estatal, cambios en las prácticas y mentalidad de las gentes del Pacífico en la defensa de sus intereses.

En este sentido, la educación tiene que servir para que las comunidades tomen decisiones propias y generen conciencia social y política. Como se deduce del texto, de forma embrionaria, el obispo de Buenaventura, en la década de los sesenta introduce el concepto de educación endógena, sin imposiciones de afuera, pensada y realizada con y desde la misma gente de la comunidad. Pero más allá de eso, se puede evidenciar también lo que décadas más tarde se nombraría como pensamiento de región.

Sin la mediación de un sacerdote comprometido con el pueblo, estas son las mismas reflexiones que hicieron en el norte del Cauca y Sur del Valle los dirigentes comunitarios durante la década de los ochenta. El caso de Buenaventura, en cambio, es muy particular en materia de reivindicación educativa en los procesos de comunidades negras, ya que el pensamiento de Valencia Cano funciona como un motor permanente para la nueva dirigencia de las organizaciones. Al respecto, Elcina Valencia Córdoba, poetisa negra y dirigente de los procesos educativos en Buenaventura se pronuncia de la siguiente manera:

Gente inquieta es un movimiento socio-cultural que nace ante la preocupación por las problemáticas que habían en el territorio en la década de los ochenta y a comienzos de los noventa., eso coincidió con el periodo preconstitucional, se sentía como un hormigueo en toda la región, era hora de que levantáramos cabeza y nos pusieramos a trabajar siendo artífices de nuestro propio desarrollo, no que otros vinieran a hacer, sino que nosotros mismos hiciéramos con las investigaciones y conocimiento de otros mundos, ahí se va generando como una necesidad de intervenir. Entonces había un trabajo en el instituto Matia Mulumba cuando estaba monseñor Gerardo Valencia Cano que fue otra época muy importante de un pensamiento liberador que también sería bueno estudiarlo. Monseñor Valencia a pesar que no era de la región, llega a Buenaventura ve la situación y se encarna, encarna al pueblo y empieza a luchar como otro hombre del Pacífico, pensamiento negro. Él decía que había que trabajar con el pueblo y no darle cosas al pueblo así como decía Jesús. Indirectamente hay una inspiración ahí, ya que nosotros trabajábamos en el Matia Mulumba como un proyecto comunitario. Ese proyecto tenía varias líneas, tenía que trabajar la parte del desarrollo en términos de la capacidad de satisfacer las propias necesidades desde adentro, así lo miraban, entonces para eso había que educar. Cuando monseñor llega acá el empieza a ver las necesidades desde los distintos ámbitos, entonces empieza a crear las instituciones educativas ya que acá no habían, el crea el instituto San José que era como un centro de aprendizaje técnico, porque él creía que lo único que tenían los muchachos

aquí era el puente del piñal donde cargaban la madera, los polines y eso era lo que había. Con ese centro técnico los muchachos empezaron a formarse en mecánica de motores, carpintería y otros oficios. También creo la Normal de señoritas porque vio la necesidad de que la región tuviera sus propios maestros, así fue creando varias instituciones de beneficio social, creo que el último fue el instituto Matia Mulumba dirigido al desarrollo comunitario de la zona rural. (2015)²²

En efecto, el instituto Matia Mulumba se crea en 1972 año en que el obispo fallece en un accidente aéreo que aún se sigue pensando en Buenaventura como algo poco casual. El programa de trabajo social y comunitario que se establece en el instituto asocia el desarrollo desde adentro con un proyecto de educación. Esto es, no podrá darse el desarrollo de la región en términos de construcción social endógena sin que medie una formación específica en quienes están llamados a liderar los procesos de reivindicación de derechos y a restituir la dignidad de las personas de estos territorios. Como veremos más adelante, el Matia Mulumba va a ser decisivo en la promoción de las ideas libertarias del obispo Valencia Cano pero ante todo se constituirá en un escenario de valoración de la cultura y en el lugar de nacimiento de los primeros discursos educativos desde la perspectiva de las comunidades negras de Buenaventura.

Elcina Valencia Córdoba, continúa su relato de esta manera:

Este instituto funcionaba con proyectos, de manera integral atendía temas de salud, productivos, comunicaciones, etc Pero en todo eso había un componente cultural muy fuerte porque era para el reconocimiento de la identidad, para que la gente no olvidara sus costumbres, para que la gente aprendiera a querer lo propio. Entonces nos pusimos a ver que eso era lo más importante de todo y que de eso podíamos hacer todo lo demás. Entonces allí nació el programa de Alfabetización a través de la cultura. La organización Gente inquieta era un proyecto de Matia Mulumba, pero resultó una organización de gentes que se preocuparon por su región y se juntaron para hacer algo, para educar o para etnoeducar principalmente. Eran los propios muchachos de los ríos que querían enseñar sin que les pagaran, aportar de lo poco que tenemos para enseñar a la gente. (2015)

²² Entrevista realizada en Buenaventura el día sábado 3 de enero de 2015

El programa “Alfabetización a través de la cultura” se puede considerar como desarrollo de las ideas de Valencia Cano pero también en términos de una creación por parte de las comunidades. En efecto, en 1990 nace la organización Gente Inquieta y formula el proyecto de Educación sociocultural y participación comunitaria la cual comienza su implementación en 1992.(Memorias MEN, 1994) De nuevo, al igual que la experiencia educativa de la Playa en Francisco Pizarro (Salahonda), este proyecto de educar a través de la cultura se desarrolla también bajo la influencia de los debates del movimiento social afrocolombiano con ocasión de la inclusión del artículo transitorio 55 en la constitución colombiana de 1991. Fueron años de una fuerte valoración de las costumbres y tradiciones de las comunidades negras del país como elemento clave para las discusiones con el Estado, pero también como temas centrales en la construcción de la identidad Afro a partir de los procesos de educación. Es decir, si algún cambio hubo en la manera de pensar la educación en estos tiempos en los territorios de las comunidades negras este estuvo mediado por la convicción de que las prácticas culturales propias eran la base para definir una identidad social, cultural y política. Continúa Elcina:

La educación en este proyecto cumple un papel muy importante para las comunidades que es aprender otras cosas perfeccionar algo que ya se sabe para mejorar sus condiciones de vida. Entonces si había una empresa agrícola comunitaria yo podría aprender ciertas técnicas para que la producción fuera mejor, pero también había programa de salud para estar mejor. Ahora bien Alfabetización a través de la cultura era como hacer etnoeducación o educación propia contextualizada, desde los contenidos hasta las formas. Había alfabetización en la calle con los eventos artísticos recreativos pero también había alfabetización formal en el Centro que la hacía el alfabetizador y comprendía la primaria, trabajaban español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.

Cuando hicimos el proyecto de Gente Inquieta cogimos lo de alfabetización a través de la cultura que tenía la parte informal y formal que era lo que tenía que ver con el Ministerio. Pero también había lo otro que no tenía que ver con el ministerio que lo hacían los muchachos de las veredas que se podían sentar debajo de un árbol a

enseñar lo que quisieran utilizando unas cartillas que el Matia Mulumba producía y otras cosas que ellos quisieran enseñar en la comunidad. El Matia tenía unas cartillas que las utilizaban en cada uno de los niveles para complementar el proceso. Entonces empezaba con una cartilla que era de aprender a leer y escribir y terminaba con temas agrícolas es decir con lo principal, lo que tenía que ver con el territorio. (2015)

La educación en términos de estrategia que transversaliza el proyecto de desarrollo comunitario, como idea inicial pertenecía al instituto Matia Mulumba; no obstante, los líderes de Buenaventura comprometidos e involucrados en esta dinámica fueron más lejos a través del programa de educación sociocultural y participación comunitaria, que emanado de la organización Gente Inquieta supera la alfabetización formal avalada por el Ministerio de educación e incursiona en una visión educativa estrictamente comunitaria, bajo la influencia de los conceptos que se manejaban en el movimiento social afrocolombiano para esa época. Aquí se trataba de ir, más allá de las áreas básicas, a un escenario de aprendizaje comunitario que diera cuenta de otros saberes y específicamente que el análisis de los problemas sentidos de la comunidad fueran abordados como temas de formación. En términos políticos, este es el planteamiento de Elcina Valencia:

Políticamente hablando nos interesaba la participación comunitaria y la toma de decisiones propias. Para nosotros romper el silencio es salirse de esa opresión, poder hablar, decir, contar los gritos de libertad y para eso es que necesitamos llenarnos de elementos de identidad para poderlo hacer con libertad, entonces ahí aparece la educación porque si no a lo mejor vamos a seguir oprimidos llevando y llevando para que otro venga hacer lo que nos toca hacer. Decíamos despertar las conciencias y los cuerpos dormidos hacia la verdadera participación comunitaria y la toma de decisiones y ahí aparece el componente político. La cultura negra del Pacífico es la manera como nosotros concebimos el mundo, como percibimos, como sentimos, como pensamos y que está como impregnada como un espíritu en el territorio mismo. Se necesitaba desde los primeros años de la escuela inculcar el verdadero significado de la cultura negra para no vivir apegado a lo que no es. Allí es donde entra uno a aprender y dilucidar muchas cosas porque a primas a primeras uno no sabe si esto es o no es porque es con lo que uno ha vivido, por eso uno tiene que entrar a desaprender primero, recabar en las raíces y volver atrás para comprender muchas cosas que uno hace hoy y poder diferenciar de donde viene eso.

El planteamiento de Elcina Valencia coincide con el pensamiento educativo palenquero. En consecuencia, la identidad, la libertad y la educación, en esta propuesta también conservan la misma línea en términos de la correspondencia entre un concepto y otro. Más aún, estas tres expresiones están ligadas al complejo nudo del pensamiento político afrocolombiano. De ahí la manifestación de que solo apropiando elementos de identidad son posibles los gritos de libertad y el rompimiento del silencio. Pero la identidad, a su vez, está determinada por la cultura. La cultura, no obstante, no se considera aquí solo a partir de las tradiciones locales.

Elcina Valencia nos advierte de la necesidad de darle un carácter más trascendente al concepto de cultura, de tal forma que supere la folklorización de las prácticas de vida de los afrocolombianos. Quizás se trata de una invitación a repensar la Cultura Negra como nos lo ha propuesto Manuel Zapata Olivella (2004), es decir en términos de la trascendencia primigenia de la humanidad nacida en África y no como reproducción de una cultura producto de la esclavitud.

En estas articulaciones conceptuales de identidad, cultura y educación, manejadas por los líderes de Buenaventura, no parece haber algo más político que la valoración y apropiación de los elementos clave de la cultura ya que es a través de ella como se construyen las condiciones para interactuar, léase confrontar con otros relatos de país, específicamente con aquellos que producen deliberadamente las asimetrías sociales. De ahí que para Elcina Valencia, la Cultura Negra del Pacífico está asociada a las formas de pensar y concebir el mundo de una particular manera. De aquí se desprende la importancia de la escuela, pero no de cualquier escuela, sino de aquella que los maestros de La Playa (Francisco Pizarro)

denominaron escuela afrocolombiana. Este tipo de escuela está llamada, no solo a propiciar una conciencia crítica en la comunidad (Freire, 1967), también a desempeñar el papel de promotora de las verdaderas raíces de la Cultura Negra en términos de pensamiento desesclavizador.

Al respecto de estas reflexiones acerca de las formas de concebir la cultura desde las comunidades negras, Manuel González, activista, animador de procesos y maestro de Buenaventura se expresa así:

Hay un elemento que hay que tener en cuenta y es el territorio, porque la cultura parte precisamente de donde el hombre se recrea de donde el hombre se desarrolla y ese es su territorio. A partir de ese territorio el hombre aprende; como sabemos el hombre nace sin el conocimiento, pero lo va adquiriendo, va aprendiendo el lenguaje. A partir de ahí va crear sus formas propias de expresión que es lo que determina la cultura. Esto es importante porque la cultura tiene que partir no de un ente abstracto sino de un ente concreto y ese es el territorio. La transformación del territorio no debe hacerse desde la dimensión explotadora sino desde la visión nuestra, de cómo aprovechar el territorio para fortalecer el crecimiento de nuestra propia esencia. Ello también nos permitiría la interrelación con otras culturas ya que no podemos aislarnos dentro de este contexto, pero sería un contexto donde yo tengo voz y voto, tengo cultura, tengo identidad, tengo valores y tengo poder. Esta última parte, esa palabra poder es la que ha faltado apropiarnos para entender que esto es mío y que no puedo ser sacado ni desalojado de cualquier manera, de ahí que hoy se abre paso lo que se llama la resistencia. La resistencia es una semilla que parecería dormida pero sigue viva en nuevas formas de expresar hoy la reivindicación de derechos.²³

Sin demeritar el pensamiento de Zapata, lo que intenta González es darle un lugar concreto al acontecimiento cultural. No se trata de una apología de la cultura material folklorizada, es más bien un aterrizaje en las condiciones reales de vida de la gente del Pacífico ligada por atavismo a una relación fuerte con el entorno natural. Pero más allá de eso, el territorio como sinónimo de vida es el único espacio de

²³ Entrevista realizada en Buenaventura el día sábado 3 de enero de 2015.

construcción de intimidad e integridad cultural que desarrollará la idea de una identidad afro en sentido político en el Pacífico.

Al referirse al papel de la educación en los territorios afrocolombianos y tomando como base la experiencia de Buenaventura, Elcina comenta:

La educación es para mejorar las condiciones de vida, llegar a un estado de bienestar, para estar bien debo tener unas condiciones y la educación es un puntal para que eso se genere. Debo tener la claridad y la conciencia para determinar que tengo que me hace falta. En ese sentido, si algo que me llega me va a esclavizar es mejor que no llegue, pero yo debo tener la conciencia clara para saber hasta qué punto algo me puede esclavizar, no lo digo como persona sino hablando como comunidad. Un proceso educativo tendría que hacernos visualizar los problemas para que antes de tomar una decisión yo pueda pensar como colectivo no como persona. La educación tendría que servir para ayudarnos a tomar decisiones sabias y que me puedan generar bienestar colectivo o comunitario. (2015)

Esa educación anteriormente vista como escenario para la identidad y la libertad, la vemos aquí de nuevo como generadora de bienestar social y conciencia colectiva. Esto no solamente habla de la coherencia de estos planteamientos, sino también de la forma como se van concretando políticamente en la cotidianidad del discurso étnico afrocolombiano.

Otra de las experiencias de educación propia afrocolombiana en Buenaventura, durante la década de los noventa fue INEAFRO (Instituto Etnoeducativo Afroamericano). Esta propuesta fue iniciativa de un grupo de dirigentes preocupados por los temas de la cultura, el territorio, el medio ambiente y los derechos como afrocolombianos. La experiencia INEAFRO nace en 1992, en un principio surge como un proyecto etnoeducativo en el marco del trabajo del Centro de Pastoral Afroamericana (CEPA). Al respecto, el profesor Manuel González, uno de los gestores de la experiencia, habla sobre el tema en el siguiente sentido:

Ese proyecto lo presentamos al ministerio en el año 90 y el MEN nos dice ustedes no pueden aplicar y no les podemos dar permiso porque no hay ninguna ley que permita que se estudie la cultura afro de la manera como ustedes quieren que se implemente a nivel de una cátedra educativa, luego fui al ministerio del interior y me dijeron que solo existía normatividad para indígenas no para negros. Luego aparece la coyuntura de la asamblea constituyente con Carlos Rosero ingresamos en este proceso, al finalizar el año 91 aparece el artículo transitorio 55 y a partir de allí logramos construir la ley 70 de 1993. Esta ley creó el escenario para que el proyecto que había quedado quieto tuviera condiciones y pudiera ser aceptado y reconocido ahora. Efectivamente, en el año 94 ya estamos con un grupo de personas pidiendo permiso en el clero para que nos facilitara la terraza del antiguo industrial San José (creado por monseñor Valencia Cano) y allí hicimos la experiencia etnoeducativa planteada desde la concepción de recrearnos y mirar como podíamos empezar a crear procesos que nos permitiera reconocernos desde la infancia, desde lo que somos y que con ese conocimiento fuéramos creando las nuevas dimensiones étnicas para fortalecer los procesos. (2015)

Con este planteamiento del profesor Manuel Gózales se constata una experiencia más de reclamación al sistema educativo para que incluya los estudios de la cultura negra como política oficial. Como ya lo estudiamos, el primero de los que hicieron esta radical solicitud fue el maestro Manuel Zapata Olivella. Pero también la harán, como lo veremos en el siguiente capítulo, personajes como Amir Smith Córdoba en 1978, 1979 y 1980. Todo lo cual nos indica que la experiencia educativa INEAFRO en realidad era un proyecto para la aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en tiempos en que no había normatividad para desarrollar oficialmente estos temas. Lo que permite inferir que estas reclamaciones al Estado por parte de los intelectuales y el movimiento social afrocolombiano son una constante desde los años setenta hasta los noventa cuando aparece en el artículo 39 de la ley 70 como resultado de las reclamaciones históricas. La ley 70 ordena la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todas las instituciones educativas públicas y privadas del país. El alcance y los propósitos de la experiencia educativa de Ineafro el profesor Manuel González los explica así:

Empezamos con bachillerato, se pensaba que los muchachos debían acceder a unas bases étnicas que les permitiera reconocerse como lo que eran. El gran problema que tenemos es que en la parte urbana hay problemas de auto-reconocimiento, lo segundo es que esperábamos que el muchacho reconociera su territorio, que mirara el territorio como el lugar donde debía desarrollarse. Un tercer elemento es que él encontrara en el territorio el espacio para mejorar sus condiciones de vida, por lo menos partiendo de lo que el territorio le ofrecía, que mirara el territorio como una potencialidad económica importante.(2015)

El instituto INEAFRO se planteó desde el principio como experiencia educativa comunitaria en el mismo sentido de “Casita de Niños” y el “Colegio agrícola Luis Carlos Valencia” en el norte del Cauca y sur del Valle respectivamente. Sin embargo, lo que hace particular esta experiencia es que contó con el apoyo de la curia ya que entre uno de sus gestores estaba el sacerdote negro Isaac Gómez Ibargüen. Como hija de los debates pre y post constituyente del 91, esta experiencia desarrolla la territorialidad como el elemento central alrededor del cual debe girar el proyecto educativo. Los jóvenes que se formaron en este instituto recibieron las bases para una apropiación política del territorio, asunto que alcanza su máxima expresión en los procesos educativos de las comunidades negras en los años noventa debido a la coyuntura política que vivía el movimiento social afrocolombiano, en donde se consideraba que uno de los grandes temas que debería asegurar las comunidades era la propiedad colectiva de los territorios. Uno de los elementos fundamentales para reclamar la titulación colectiva era que detrás del concepto de territorio estaban las practicas ancestrales de vida lo cual constituía todo un legado de las cosmovisiones africanas que a su vez servía de sustento espiritual e histórico para estas reclamaciones.

La educación, por supuesto, era concebida en el ámbito de esta discusión, como la posibilidad de afianzar esos valores ancestrales y lograr un sentido de pertenencia tal que pudiera sostener la defensa del territorio. Esa es la razón por la que el profesor Manuel

González habla de la importancia de que los jóvenes se reconocieran como parte de su territorio y pudieran alcanzar en él el mayor crecimiento posible; y este último aspecto estaba asignado como función de la escuela en el Pacífico.

Los otros gestores de esta experiencia educativa comunitaria fueron: Aura Dalia Caicedo, Aida Orobio (religiosa), Vladimir Sanclemente Lazo y Pedro Marino Barahona. Todos ellos, desde aquella época visualizaban la necesidad de transformar el contexto académico y aterrizarlo de tal manera que hubiera una identidad y una conciencia, eso es lo que hoy se llama etnoeducación o educación propia en términos del profesor González (2015). Además, González agrega otros elementos para la comprensión de la educación en el contexto territorial del Pacífico y lo expresa de la siguiente manera:

La educación como la pienso, y en eso coincidimos un grupo de personas en Buenaventura, es que tiene que ser pertinente. En términos políticos, desde nosotros, pertinencia significa saber que este territorio es nuestro y saber que no solo debo cuidarlo sino desarrollarlo, desarrollarlo no en el sentido economicista sino para mejorar las condiciones de los que vivimos aquí y frente a lo que viene de afuera plantear una posición yo tengo esto y necesito esto.

La educación pertinente debe permitirle a la gente nuestra reconocer lo que tienen. La educación hoy concebida por los luchadores sociales debe ser liberadora, una educación que tiene que brindarle al ser humano naciente y renaciente las condiciones de vida digna para que él pueda recrearse en un territorio.

La visión de territorialidad presente en el discurso educativo de los dirigentes comunitarios de Buenaventura es abarcadora de la totalidad de su pensamiento político. Dicha centralidad reconoce la pertinencia de un proyecto educativo en la medida en que este tenga como propósito principal la ampliación de las oportunidades de vida al interior mismo de su territorio. Esta concepción educativa ligada a la territorialidad funciona como una suerte de adarga ideológica con la que se pretende asegurar y defender el espacio concreto donde tiene lugar el crecimiento humano y la recreación cultural de una comunidad.

En estas propuestas educativas, al parecer, se presenta una suerte de esencialismo territorial que se traduce en un posicionamiento político toda vez que lo que está detrás del discurso de la territorialidad es la supervivencia cultural y la búsqueda de garantías para la

existencia de nuevas generaciones de afrocolombianos en esta región. La educación, en este caso, es vista como proceso de libertad y como posibilidad de realización de un proyecto de sociedad ligado a las potencialidades de un territorio.

De acuerdo con Elcina Valencia, el balance de los procesos formativos en las comunidades negras durante las décadas de los ochenta y noventa fue satisfactorio y positivo, aunque se refiere al caso específico de las actividades del instituto Matia Mulumba, se podría generalizar para toda la dinámica social y procesos de reivindicación de derechos colectivos en toda el área de Buenaventura. Escuchemos su testimonio:

Entre los logros de estos procesos, de las cosas más importantes es el material humano, el líder, la líder que se formó en cada uno de los grupos y áreas y que fueron las personas que más adelante sirvieron para apuntalar lo constitucional, lo que tenemos hoy la mayor parte de los líderes de los consejos comunitarios y otras organizaciones son gentes formadas por Matia Mulumba y eso es de las cosas más importantes porque era lo que se quería, trabajar eso en la conciencia de la gente, en la promoción del factor humano, y que esas personas sirvieran para liderar nuevos procesos. La mayoría de los muchachos, los señores hoy ya, que fueron líderes de las organizaciones Odecán, Caponury, Manantial folklórico y los consejos comunitarios como tal eran gente formada por Matia Mulumba; ya luego cuando el instituto hizo cambios y empezó a trabajar en los derechos humanos se ha quedado como dormido en materia de capacitación, pero ya se había formado la gente y todos estos líderes, Isabelino, Mario Silvano, Benjamín, ellos se quedaron en el proceso pero fueron gente formada por Matia Mulumba. Ahora ya en la década de los noventa y dos mil se formaron muchos jóvenes que aparecieron, hijos de estos otros, algunos que entraron en la universidad. La lucha, la inquietud, de despertar la conciencia de generar un movimiento en el que la gente no se deje quitar lo suyo, yo creo que eso se logró. (2015)

Sin duda, el haber formado, a través de los proyectos de desarrollo comunitario y alfabetización a través de la cultura, toda una generación de jóvenes urbanos y rurales en las décadas de los ochenta y noventa, catapultó a Buenaventura como pionera en la configuración del emergente movimiento social afrocolombiano que va a discutir al lado de líderes de otras regiones la agenda de reivindicaciones de las comunidades negras de Colombia. Desde esta perspectiva, el discurso educativo en las experiencias comunitarias de Buenaventura contiene un perfil político definido. Y no es para menos, dada la fuerte

influencia del pensamiento de monseñor Gerardo Valencia Cano, los dirigentes sociales de Buenaventura adquieren conciencia de la importancia del territorio en el Pacífico y llegan a una comprensión política de la marginalidad de sus gentes. La advertencia del obispo en los años sesenta que será retomada al pie de la letra por la dirigencia de las comunidades negras en las décadas siguientes se puede ver con la mayor nitidez en el párrafo siguiente:

La costa colombiana del Pacífico, arbitrariamente dividida en cuatro zonas, constituye un todo homogéneo, riquísimo en cosas y en hombres. Sin embargo, injustamente se le ha hecho creer que la cultura de sus gentes no las capacita para explotar debidamente las riquezas y, pues el Estado es el tutor padre de los hijos menores, tiene todo el derecho a disponer de las riquezas y enajenarlas a quien le place; oro, platino, puertos, pesca, petróleo, bosques... qué es educar sino descubrir al hombre sus relaciones con el ambiente, para explotarlo en beneficio propio y en el de la comunidad?. Pero cuando al hombre se le oculta lo propio para enseñarle lo ajeno, qué otra cosa se hace sino convertirlo en esclavo o en ladrón?. La educación para la Costa del Pacífico en todos los niveles, sin exceptuar Buenaventura, Tumaco ni Quibdó, debe ser replanteada regionalmente y en el menor tiempo posible, antes de que sus riquezas naturales, oro, platino, bosques, etc. dejen de serlo realmente ante la implacable devastación de los capitales foráneos.” (Valencia Cano, citado en Arboleda, S. 2003)

Es casi imposible no ver en este discurso el embrionario proyecto de Región Pacífica y la construcción de un pensamiento educativo centrado en la defensa de la identidad y el territorio. Quizás el esencialismo político de los procesos organizativos en las comunidades negras del Pacífico y Colombia encuentren aquí uno de sus discursos fundadores. Si entendemos lo propio como el territorio y sus recursos, el ambiente, el aire que se respira, la casa donde se vive, las costumbres que se practican, entre otras cosas, la advertencia del obispo se constituye en una sentencia premonitrice de lo que ocurriría en la región en las décadas siguientes. No en vano uno de los refranes del Pacífico coincide con la preocupación del sacerdote: *a tu casa llegaran y de ella te sacaran*. Los acontecimientos violentos, perpetrados por agentes de guerra asociados al capitalismo en la década del dos mil y

siguientes, serán testimonio de esta coincidencia no solo en Buenaventura sino en el resto de la región pacífica.

Por lo tanto, de nuevo se impone la necesidad de afianzarse en lo propio a partir de procesos educativos liberadores, como los que hemos estudiado, pensando en la posibilidad de elevar la conciencia crítica de las nuevas generaciones en torno a la defensa de los derechos y la restitución de su condición de dignidad como seres humanos. Tal como lo expresó Elcina Valencia, se requiere en la región una educación que contribuya a romper el silencio, es decir a salirse de la opresión en todas sus manifestaciones. (2015)

Conclusiones del capítulo

El pensamiento educativo afrocolombiano presente en las experiencias del movimiento social fue gestado, casi en todos los casos, por jóvenes líderes y maestros quienes tomaron la iniciativa de intervenir las escuelas oficiales (Palenque, La Playa) o crear procesos educativos totalmente autónomos (Casita de niños y Colegio comunitario Luis Carlos Valencia, INEAFRO, Matia Mulumba) en respuesta a la presencia del proyecto de educación oficial del Estado al interior de sus territorios. En mi modo de ver, estos líderes afrocolombianos tenían la convicción de que la educación ofrecida por el Estado estaba cimentada en un discurso estratégicamente homogenizante que intenta diluir la diversidad cultural del país y desestimar los anhelos propios de los pueblos, también lo veían categóricamente como un proceso invisibilizador de las epistemologías no occidentales, negador de las esencias culturales y continuador de la oprobiosa consideración de que los negros están desprovistos de la capacidad de pensar.

Estas experiencias educativas, al oponerse radicalmente a los pilares de la educación estatal no solamente superan la idea de la escuela convencional, sino que se ubican en el interés de construir una educación para reivindicar valores ancestrales y comunitarios en una suerte de propedéutica hacia la consolidación de un discurso político-educativo afianzado en la historia y en la concepción de libertad de los pueblos de la diáspora africana. Ante todo, estos proyectos educativos salidos del pensamiento colectivo afro proponen un cambio profundo en la manera de concebir las sociedades de los territorios donde se desarrollaron. También para catapultar procesos de movilidad social y defensa de los territorios ancestrales. Con distintas estrategias metodológicas y pese a las distancias geográficas todas apuntan a reafirmar los valores de la identidad cultural afro, a la organización comunitaria, a la creación de escenarios de discusión política, etc, todo ello en franca contradicción con las políticas estatales de educación.

En el caso de los proyectos educativos del norte del Cauca y sur del Valle, la ampliación de la frontera agrícola de la caña de azúcar significó un factor preponderante para la toma de decisión de los líderes comunitarios y jóvenes bachilleres que a tiempo advirtieron los riesgos de la pérdida de los territorios y por consecuencia también la pérdida de la identidad. Desarrollar una iniciativa educativa de carácter autogestionaria comporta un doble propósito para estos pueblos; por un lado, la necesidad de sembrar una visión de sociedad autónoma y por otra parte cohesionar las comunidades para hacer frente al proyecto devastador de la industria cañera que con el paso de los años estaban minando las posibilidades de existencia digna de estos pueblos.

En el sur del Pacífico colombiano, fortalecidos con el apoyo de la compañía misionera de María, un grupo de docentes de la región realiza una extenuante investigación en busca del esencialismo cultural afro no solo como estrategia para mejorar el aprendizaje en los chicos y chicas, sino también para movilizar toda una comunidad en torno a la reafirmación de sus valores, los mismos que se constituirán en contenidos académicos alcanzando un nivel muy importante y por encima de los contenidos regulares que ofrece la escuela oficial. Estos docentes de La Playa (Francisco Pizarro) cuando incluyeron los elementos de la cultura afropacífica como parte de la metodología, el enfoque y la construcción curricular le estaban apostando a la construcción de un concepto develado con toda franqueza: la escuela afrocolombiana.

Hacia el norte del país está la experiencia educativa de Palenque, primer territorio libre en América, cuyo líder y gestor de la libertad Benkos Biohó dejó trazado un camino de dignidad para todos los miembros de la diáspora africana en Colombia. Sus renacientes en la década de los ochenta retoman los principios libertarios del legendario cimarrón y a partir de ahí construyen un programa de educación con el cual enfrentarían en adelante el proyecto estandarizado del Estado que penetra a este territorio con el fin de promover una escuela negadora de la cultura. Los palanqueros, en desarrollo de su proyecto educativo ponen el acento en la recuperación de la lengua vernácula entendida como compendio y al mismo tiempo vehículo en la transmisión de sus valores culturales. Es en esta experiencia donde se siente con más fuerza la asociación entre educación, identidad y libertad.

En Buenaventura, las experiencias educativas propias están basadas en la herencia del pensamiento político y libertario de monseñor Gerardo Valencia Cano. El trabajo social y

comunitario que adelantan los líderes afrocolombianos con sus comunidades de base rural y urbana está atravesado por estrategias de educación que involucran dos elementos claves: la cultura y el territorio. Es en Buenaventura donde se hace mayor énfasis en la cultura como estrategia pedagógica y en el territorio, desde una visión política, como escenario para ser afrocolombiano más allá de las imposiciones del Estado y los agentes del capitalismo. Ninguna de las experiencias estudiadas hizo más énfasis que Buenaventura en la construcción de un ideal de educación como generador de un liderazgo e intelectualidad capaz de recrear procesos organizativos y dar continuidad a las luchas del pueblo afrocolombiano. Estos líderes sociales y comunitarios formados en las experiencias propias de Buenaventura, no solo son testimonio de la eficacia de los procesos educativos recibidos, sino también esperanza para sostener el debate con las altas esferas del poder en Colombia y las visiones internacionales que intentan una suerte de “desarrollismo” a ultranza en estos territorios.

Todos los protagonistas de estos programas educativos que se oponen a la estandarización estatal, soltaron las amarras de la matriz epistémica occidental para crear posibilidades de educación que sirvieran de alternativas de vida para la gente de sus pueblos. Estos dirigentes comunitarios y maestros superaron la sujeción al enfoque academicista que ve los conocimientos occidentales como los únicos válidos y a cambio propusieron una educación basada en la cultura, la dignidad y la libertad. Estos personajes y sus experiencias educativas comunitarias alcanzaron un sitio, de manera suficiente, en lo que hemos llamado insumisión epistémica. Al igual que los intelectuales consagrados, las experiencias educativas y sus gestores, hicieron deslindes necesarios, rupturas con la estructura académica convencional y al hacerlo no solamente contribuyeron en la configuración del campo epistémico que hemos denominado aquí pensamiento educativo afrocolombiano, también es justo decir que al interior de los territorios negros, en momentos específicos del siglo XX

como queda demostrado, estas experiencias le arrebataron la primacía de la educación al Estado.

En resumen, la diferencia entre los proyectos educativos comunitarios de la década de los ochenta con respecto a aquellos que florecieron en los noventa reside en que estos últimos se amparan en el artículo transitorio 55 de la constitución del 91 y dos años más tarde en la ley 70 de 1993. Las experiencias de los ochenta, en cambio, irrumpen el escenario de la educación oficial amparados solo en el perfil histórico-político de los pueblos negros que, independientemente de una ley que les reconozca derechos, saben que los tienen y se aferran a la condición ancestral de sus prácticas de vida espiritual, convivencial, lingüística, productiva, etc.

CAPITULO IV

LA AMPLIACIÓN DEL CAMPO EPISTÉMICO EN EL PENSAMIENTO EDUCATIVO AFROCOLOMBIANO: OTROS PENSADORES Y EVENTOS DEL MOVIMIENTO SOCIAL

Al separarse de los sacerdotes que acompañaban al Muntú en su forzado exilio, el abuelo, más viejo que el baobab, despidió con este adiós a los vientos que empujaban los barcos cargados de semillas ancestrales: ¡Siempre la lucidez de que son libres, nunca la cerviz doblada del esclavo!...
Manuel Zapata Olivella.

Los autores negros, inicialmente seleccionados para este estudio, relucientes figuras del discurso político-educativo en el siglo XX, resultaron solo una muestra del gran universo del discurso afro en torno a las concepciones de la educación. Razón por la cual, fue necesario abrir un nuevo capítulo en el que se pudiera estudiar, con intensidad y dedicación, las propuestas, discursos y textos de otros personajes negros en cuyos pronunciamientos es posible rastrear un pensamiento educativo en el marco de la categoría de identidad política crítica.

Pardo (2001) llama Movimiento Negro colombiano a los grupos que en la década de los años 70 se preocupan por la discriminación racial, la deprivación económica y la falta de representación política. Estos Movimientos, dice el autor, tienen su base principalmente entre sectores estudiantiles y profesionales urbanos y en menor medida entre algunos grupos de trabajadores de oficios específicos en el sector informal.

Efectivamente, los autores, cuyos textos analizaremos en este capítulo, se ubican históricamente en el lugar intermedio entre la obra de los precursores, estudiados en el capítulo II y los desarrollos del pensamiento educativo afro presente en las experiencias de educación propia impulsadas en la dinámica de lo que se llamará en los noventa Movimiento Social Afrocolombiano. Sin embargo, dos de los pensadores a estudiar en este capítulo, están más cerca de lo que Pardo ha llamado Movimiento Negro que de la emergencia del movimiento social de masas que experimentaron las comunidades negras desde los primeros años de la década del noventa. Ello, nos indica que sus ideas corresponden a la de los intelectuales negros con preparación académica, con rasgos aun individuales y que luchan casi que en solitario contra las políticas y determinaciones de la sociedad de elite en Colombia. Por supuesto, políticas que afectan de forma severa los intereses de los sectores socialmente marginados y en específico a las poblaciones de origen africano. Estos pensadores podrían ser considerados como una generación bisagra que da continuidad al pensamiento de los pioneros y hacen la antesala a los cambios político-organizativos del movimiento social en las décadas siguientes. Estudiaremos, entonces, textos muy específicos de educación en las obras de Jesús Lacides Mosquera, Amir Smith Córdoba y Juan de Dios Mosquera, aún si este último autor no tiene el mismo perfil político de los dos primeros.

En este capítulo también se analizará una serie de eventos nacionales en los que el movimiento social afrocolombiano, con delegaciones de activistas, maestros, líderes comunitarios de todo el país fue hilvanando un discurso educativo, bien en espacios autónomos o en escenarios convocados por el Ministerio de Educación, pero siempre en debates muy fuertes contra la concepción educativa estatal. Estos eventos son hijos del bum publicitario del reconocimiento de la diversidad cultural colombiana en la Constitución

Política, pero sobre todo del esfuerzo de los dirigentes afro que gestaron los eventos con el fin de llamar la atención del gobierno en la necesidad de un replanteamiento de la educación en el país. Para ello, el arma más poderosa que poseían los negros era el artículo transitorio 55 y posteriormente la ley 70 de 1993. Por lo tanto, se trabajará sobre las memorias del evento de la Pastoral afroamericana (5° EPA), realizado en Quibdó (1991), el primer congreso pedagógico de comunidades negras, organizado en Tumaco (1992), el primer seminario-Taller nacional de etnoeducación afrocolombiana, realizado en Cartagena (1993), el segundo seminario-taller nacional de etnoeducación afro en Guapi (1994), el tercer seminario-taller de etnoeducación, realizado en Chinauta Cundinamarca (1997). Igualmente, abordaremos algunas de las realizaciones de la Comisión Pedagógica Nacional de comunidades negras y sus principales debates con el Ministerio de Educación del país.

La continuidad del discurso educativo radical: Textos de Jesús Lacides Mosquera

Andrade.

Jesús Lacides Mosquera Andrade es ingeniero forestal de la Universidad del Tolima, especializado en ecología, manejo y levantamiento integrado de recursos naturales con base en imágenes de sensores remotos. Nació el 30 de noviembre de 1949 en Certegui, departamento del Chocó.

Fue profesor de la Universidad Tecnológica del Chocó, asesor forestal de Comunidades Negras e Indígenas, funcionario de Corpouraba y Codechoco, en esta última entidad fue director general por tres periodos consecutivos y en este ejercicio desarrollo, entre 1995 y 2002, la figura del Promotor comunitario de recursos naturales, para los territorios colectivos de las Comunidades Negras e Indígenas y como aspecto rutinario del trabajo del promotor comunitario de recursos naturales, desarrolló así mismo, los

reglamentos concertados de recursos naturales entre una autoridad ambiental y los poseedores de los territorios colectivos. Igualmente como aspectos orientadores para la planificación, el uso y manejo de los territorios colectivos, para mejorar las condiciones de vida de los grupos ancestrales, desarrolló las primeras experiencias exitosas de ordenamiento territorial comunitario. Igualmente en el marco de la utilización de los instrumentos económicos de la política ambiental nacional, desarrolló por primera vez en el país los certificados de incentivos forestales (cif) en los territorios colectivos de estas comunidades.

Es un ferviente defensor de los derechos humanos, ha escrito varios libros y estudios acerca de la problemática de los negros en este país, sobre los problemas del desarrollo socioeconómico de los pueblos, y sobre diferentes tópicos de recursos naturales, entre los cuales sobresalen: *“El poder de la definición del negro”* (Ibagué 1975), *Sistematización de la experiencia y metodología del DIAR* (Medellín 1993), *El borojó cultivo agroforestal del chocó fundamental para su desarrollo* (Quibdó 1995). *Corrupción e Intimidación en la Procuraduría General de la Nación* (Medellín octubre de 2014), En esta documentación demuestra sus profundas convicciones sobre la proyección del hombre negro en Colombia, sobre los problemas del desarrollo socioeconómico de los pueblos y sobre el manejo racional de los recursos naturales. Además ha escrito un buen número de artículos publicados en periódicos y revistas en Colombia y en el exterior.

Jesús Lacides Mosquera en 1975 publica el libro titulado “El poder de la definición del negro”. Algunos apartados de este libro serán suficiente para comprender la asociación que él propone entre racismo, cultura y educación, a partir de lo cual desarrollará una

crítica fuerte al sistema de educación en Colombia. Este autor en los años setenta entra en el mundo del pensamiento afrocaribeño y lee las obras de Aimé Césaire y Franz Fanon, también recibe influencia del movimiento por los derechos civiles de los Estados Unidos lo que le servirá para acopiar las suficientes herramientas ideológicas que le permitirán la ruptura epistemológica con la academia eurocéntrica. Derivado de la lectura de los autores mencionados, Lacides Mosquera incluirá en su argumentación la terminología adecuada a los discursos antirracistas de la época. Racismo, explotación, blanqueamiento, discriminación, negación, entre otros, es la terminología que domina su discurso. Decidido, fuerte y radical, es quizás de los primeros pensadores negros del Chocó que usan este tono frontal contra la sociedad de elite, no solo refiriéndose a las altas esferas del poder en Colombia, sino también a la propia elite de su departamento y su ciudad Quibdó.

Emocionado por las voces de los participantes a un taller convocado por él, donde manifiestan que en el Chocó no existe economía local y que Colombia ha asignado a este departamento una posición de mendigante, que además esa tierra no es sino un enclave colonial, en donde se explota de manera brutal e inhumana a sus habitantes y sus recursos naturales, Lacides al respecto dice:

Lo anterior demuestra una toma de conciencia en cierto grado por parte de ciertas personas de aquí; esto quiere decir que no seremos más lo que Colombia quiere que seamos. Por eso desde lo hondo del agujero digo: queremos ser hombres libres y libres de qué? Libres de todas las formas de explotación... y por eso luchamos contra todas las formas de explotación y racismo. Es evidente que en el medio ambiente en que vivimos hay opresión y hay racismo. También en este medio hay una cultura racista.

Hay en el Chocó una cultura imperialista, que es el reflejo total de una dominación imperialista total sobre Colombia en los terrenos políticos y económico. En el Chocó hay también una cultura racista, reflejo de las mismas manifestaciones. El acrecentamiento de esa cultura en nuestro pueblo lo hacen los agentes locales por varias formas, especialmente por medio de la educación. Cualquiera sea la definición que den los académicos de la cultura sobre educación, debe tenerse en cuenta la

capacitación del hombre para la vida individual y colectiva y para que logre su realización como persona. La realización del Yo individual. (1975, p. 39)

En primer lugar, Lacides Mosquera muestra el terreno sobre el que va argumentar más adelante los problemas de la educación. En efecto, si en Colombia hay una cultura racista producto de la dominación imperial, el Chocó por su propia historia de marginalidad no podrá escaparse a esa cultura. La intención de Lacides es indicar que en una sociedad cruzada por el racismo todos los escenarios están impregnados de ese flagelo; por lo tanto, los agentes locales, léase maestros, alienados e inferiorizados por la cultura racista no hacen otra cosa que reproducirla y promoverla. Esta es una advertencia muy importante en el sentido en que se complejiza la situación de un pueblo en el que los que tendrían la misión de liberar, por el contrario contribuyen a la enajenación, el oscurantismo y la explotación.

Desde esta perspectiva, si la sociedad es racista la educación como instrumento ideológico que la sostiene también es racista. Hay en este punto una coincidencia con el pensamiento de Zapata Olivella. La escuela racista de la que nos habla el autor en “Levántate Mulato” es descrita en 1990 pero permanece en la misma esencia que nos ha dejado ver Lacides Mosquera. La educación debe responder por la realización de las personas en sentido individual y colectivo. No obstante, la educación racista lo es justamente porque niega a ciertos individuos y colectivos, los minimiza y obstaculiza su desarrollo como seres humanos. En la sociedad chocoana que nos describe Lacides, las gentes se enfrentan a un doble problema; por un lado deben confrontar con los poderes de la sociedad dominante y por otra deben necesariamente controvertir con sus propios coterráneos que, aliados con las políticas de dominación, se convierten en escollos para su propia gente.

La reflexión a la que nos induce el autor desde los años setenta sigue vigente en las dinámicas del movimiento social afrocolombiano en el presente. Maestros que trabajan para el Estado, siguen sus lineamientos, pero olvidan que hacen parte de una comunidad específica, ignorando que su quehacer educativo restringe cada vez más las posibilidades de conciencia crítica de su pueblo. Y continúa Lacides:

Si tenemos en cuenta todo esto, los métodos deben converger en el desarrollo de todas las actitudes individuales y colectivas para formar una personalidad armoniosa y fecunda digna de vivir en medio social, que tenga como meta la justicia y el buen vivir entre sus miembros. Al capacitar a una persona para este tipo de vida, no se pueden descuidar las tendencias del individuo que se expresa a veces en forma de gusto y deseos. ¡Hay que enseñar! Hay que enseñar sin poner límites de prejuicios; por eso decía que hay que enseñarlo “todo”. Este “todo” implica que se deben evitar al máximo las discriminaciones odiosas en la calidad del aprendizaje. (p. 39)

Lo que describe Lacides en este apartado no es otra cosa que el ideal de la educación. Consciente de la sociedad a la que se refiere, la búsqueda de la dignidad humana, la justicia y el buen vivir se constituyen en anhelos legítimos de un pueblo atrapado en las redes de una sociedad racista; no tanto porque los individuos y colectivos lo reclamen ya que su condición de alienados les impide hacerlo, es más bien el derecho que tienen a un proceso de formación de calidad como seres humanos y como miembros de la sociedad.

Básicamente, el reclamo de Lacides en los años setenta es el mismo que nos ha planteado Miguel A Caicedo desde las primeras décadas del siglo XX. La gente negra del Chocó sometida a una elite blanca tendrá que ver el paso de las décadas antes de que la educación que reciben se transforme en posibilidades reales de dignidad y buen vivir. Desde este punto de vista, el texto de Lacides Mosquera es más que un tema académico una denuncia acerca de una problemática secular en la sociedad negra chocona. Y así continúan sus argumentos:

¡Qué es lo que digo! Digo que el Chocó es un pueblo alienado y mistificado, esta mistificación se conserva merced al régimen educativo colombiano. El sistema educativo de Colombia no ha podido ser un sistema educativo para el negro colombiano. La educación del negro en los países racistas, es una maniobra psicológica, una empresa de alta y sobrehumana ingeniería, dirigida a cambiar el modo de ser natural y psicológico de los negros con arreglo a un plan preconcebido. Según mi punto de vista, la tierra se halla poblada de un número increíble de mistificados, dotados de una malevolencia y de un poder diabólico por la cultura civilizadora.(p. 40)

En forma clara y contundente, Lacides atribuye el problema de la alienación y marginación del Chocó al sistema educativo colombiano en tanto negador de la presencia del negro. En un país racista como Colombia no basta con in-visibilizar al negro, sino que a través de la educación que se le imparte se le obliga a autonegarse. Este caso es más notorio en los profesionales chocoanos como lo explicará a renglón seguido: “es muy conocido por todos ese deseo de blancura de muchos profesionales negros, y esto no es solo de los profesionales sino de una gran mayoría de los negros de diferentes grados de cultura. Me refiero a los profesionales porque son depositarios de un largo periodo educativo” (p. 55). No hay duda aquí que la educación a la que se refiere Lacides es la que ofrece el Estado. Dicha educación, en el caso de los negros, se comprende en el autor, está diseñada para transformar el ímpetu y deseo de liberación en una mentalidad sumisa y apegada a la cultura del dominador. La idea es construir en el negro una forma de pensar alejada de sus orígenes, sin análisis histórico- político de su realidad para que tenga lugar la alienación y de esta manera, la educación que reciban sirva de barrera para evitar la rebelión y asegurar su adhesión a los derroteros que le ha trazado la clase dominante o cultura civilizadora. Sigue Lacides en los siguientes términos:

La educación que se imparte aquí, proyecta sobre los mismos negros una antinomia de su personalidad... la no realización de la persona... el huir del yo... la neurosis colectiva...la lactificación de la conciencia... la conservación de la doble

personalidad... esto es la formación de hombres dobles. Esto se debe en gran parte a una serie de ataduras convencionales y principio quimérico que existen dentro del sistema educacional. Estos principios y ataduras han establecido una serie de barreras y de estratos sociales, basados en arbitrios que se derivan de la cultura. Estos muchas veces son formados en base a criterios étnicos. Dije que la educación en Colombia no es integral para el hombre negro; esto es cierto y en la misma forma no ha sido para algunos otros sectores del pueblo colombiano de otros grupos étnicos. Siempre que existan personas que persistan con creencias místicas sobre los hombres de otras razas prueba una vez más lo que acabo de decir (p. 41)

Tomado de Frantz Fanon (1973), Lacides describe la situación del negro cuando es víctima de un sistema educativo dirigido a su autonegación o lo que es lo mismo su autodespersonalización. En este tipo de educación el negro no puede verse más que como un ser inferior. El sistema educacional, repite la jerarquización de la sociedad colonial que dividió a los seres humanos por su color de piel, prestancia social y económica. Es decir, la racialización en la que se supone la inferioridad del negro lleva al sistema educativo a excluir su imagen de los contenidos académicos, de tal forma que el imaginario del negro se construya sobre otros símbolos culturales en donde su esencialidad queda menoscabada. Es esto lo que advierte el autor al plantear que “hay racismo cuando en el colegio Carrasquilla de Quibdó, los profesores me enseñaron la historia y la geografía de Europa, lo mismo la de Asia y América, sin embargo la historia y la geografía de África, el continente negro, era vista y analizada en un par de clases”. (p. 56) Con el concepto de integralidad de la educación, comprendemos que el autor está situado en la consideración de que el sistema educativo debe contemplar no solamente los conocimientos generales (mal llamados universales en cuanto que todos los conocimientos hacen parte del universo), sino también las propias realidades y esencialidades de los grupos culturales a que está dirigido el programa educativo. La razón de su reclamo está fundada en la premisa de que al deshacerse de la presencia del negro en los contenidos académicos, el sistema de educación no solo lo incita a la autonegación, sino que

también lo deshumaniza. Sin referentes positivos sobre su historia, sus saberes y valores, al negro no le queda otra salida que intentar parecerse al otro dominante, explotador y racista. Y sigue su discurso:

La educación que se imparte en Colombia, es una burda imitación casi en todos los aspectos de la educación estadounidense, educación que se prolija por una de las sociedades más racistas y persecutorias del hombre negro. La cultura racista del imperialismo es la que hace que los hombres creen en la jerarquización étnica; por eso al combatir el racismo se combate también el imperialismo. El racismo no hace más que preparar las condiciones materiales, para que el imperio de la explotación y su corte se prolonguen indefinidamente en nuestro medio. Uno de los mitos más apreciados en Colombia es que “no somos racistas”. No tenemos segregación oficial legalizada... quiere decir esto que no hay racismo en Colombia? Tal vez en el Chocó se ve mejor que en cualquier otro sitio nacional, el mecanismo por medio del cual el racismo colombiano para con los negros se manifiesta, a la vez que se disfraza. (p. 42)

Esta es la crítica a la educación colombiana en términos de discurso foráneo y ante todo dependiente de la potencia más racista que se conozca. No obstante, el centro de ubicación de este pensador es la relación desigual entre el imperialismo económico norteamericano, que más adelante retomará también como europeo, y las sociedades consideradas marginales producto de la historia de la explotación y el colonialismo. Esa relación, a consideración del autor, está mediada por la política del racismo. El racismo entonces es el principal marcador de diferenciación social que ha sido impuesto desde afuera como estrategia para la dominación. Sin que el autor lo haya manifestado, este texto se remite a la historia del colonialismo europeo sobre América y otras latitudes del planeta. La jerarquización racial en la que creen las personas en general es histórica. Esto es lo que desde el discurso decolonial, específicamente el proyecto de investigación Modernidad-Colonialidad se denomina Diferencia Colonial (Mignolo, 2002). Pero también se puede derivar de este texto el concepto de racismo que en opinión de Ramón Grosfoguel, tomando a Fanon, (2014) no es otra cosa que el principio ordenador del capitalismo en la estructura de

poder superioridad-inferioridad sobre la línea de lo humano.²⁴ Pese a que el autor está centrado en el racismo procedente de las “metrópolis”, es necesario aclarar que dicho fenómeno también se produce en las sociedades “periféricas” o marginales bajo la forma del norteamericano o europeo encarnados en las respectivas elites de estos países. Ahora bien, las manifestaciones de racismo, tanto como la negación estratégica del mismo que hacen las elites y su institucionalidad, tiene un mecanismo efectivo para su realización: la educación. Esto lo explicará más adelante el autor. Por ahora su discurso sigue siendo el análisis crítico de las formas como se desarrolla el racismo en el país, pero ante todo como se ve afectada la población negra. Continua.

La segregación racial aquí en Colombia está desde mucho tiempo atrás; está en la base misma de la vida, en el trabajo, en la política y en la economía. Aquí en Colombia la división de razas y de clases van juntas; se segrega al negro por raza que representa y además por ser pobre e “ignorante”. El racismo en Colombia toma otra forma diferente al conocido en el país de los yanquis; pero al fin y al cabo es racismo solapado y paternalista, en donde la violencia es sustituida por la explotación humana. La cochina teoría de la inferioridad o superioridad de ciertos grupos étnicos, no es más que una simple mueca de desprecio para con los demás hombres y para consigo mismos. A ciertos grupos étnicos en Colombia no se les trata como inferiores o superiores económicamente hablando, sino también racial y culturalmente. Esto es por simple capricho o por un “desconocimiento o ignorancia de la historia”. (p. 42)

De manera coincidente con Diego Luis Córdoba y con Zapata Olivella, Lacides Mosquera analizando la situación del negro en la sociedad colombiana asocia raza y clase social. El negro es doblemente víctima del racismo por su color de piel y por su pobreza, lo que no ocurriría con otros sectores sociales marginados. Pero aún más, en consonancia con el pensamiento de Miguel A Caicedo, Lacides también nos muestra una población negra segregada en Colombia. Si bien la segregación racial es un

²⁴ Apuntes de clase con Ramón Grosfoguel, octubre de 2014. Universidad de Nariño. Pasto.

legado colonial que en las primeras décadas del siglo XX colombiano se mantuvo vigente, no fue considerado en el nivel de la sociedad norteamericana de la misma época por estrategias de las elites que lo negaron y ocultaron en el sentido de naturalizarlo. Otro aporte del autor, no menos importante, es la lectura de un racismo que va más allá de lo económico y lo racial. En efecto, plantea que además a ciertos grupos étnicos se les aplica un racismo cultural. Esto es, se desprecia sus formas de vida, sus tradiciones o construcciones sociales y espirituales. Al respecto también Grosfoguel, habla del racismo en el sentido de que presenta distintas formas: color, religión, etnicidad, lengua, origen, etc, son diversos marcadores de racismo dependiendo del colonialismo aplicado en cada lugar.²⁵ Sigue el texto:

Disimular estas verdades es hacer el juego a las oligarquías nacionales como agentes inmediatos del imperialismo quienes sacan provecho de este racismo sordo. Y más aún, el decir de muchos idiotas es que en Colombia no hay racismo y que existe una autentica igualdad racial; esto es falso y admitir esto es disfrazar la verdad de los hechos y acontecimientos. Digo que hay racismo solapado, disfrazado a veces de diferencia de clases. No se trata de un racismo chillón o gritón que afirme que los hombres de determinado grupo étnico son inferiores o superiores. Se trata de un racismo displicente, que da por supuesta la inferioridad de unos y la superioridad de otros y que por lo tanto consideran innecesario afirmarla. Es un racismo de actitud más que de principios, es un racismo indispensable para mantener dentro de este acorralado sistema al pueblo trabajador y de este modo prolongar su imperio absoluto en forma indefinida. (p. 43)

Se puede deducir de este apartado que no le es dado a quienes sufren el racismo quedarse callados, dejar pasar. Es necesario construir una postura y enfrentar los falsos discursos que buscan disuadir cualquier manifestación contra el racismo. Lo que está advirtiendo el autor es que la naturalización de las relaciones de superioridad-inferioridad solo

²⁵ Apuntes de clase en la universidad de Nariño, octubre de 2014.

es posible porque el racismo en Colombia tiene un manejo institucional que evita la confrontación para garantizar su permanencia en el tiempo. La institucionalidad y específicamente el sector de educación contribuyen eficazmente en este propósito. Sigue adelante el discurso:

El Chocó es una colonia de la nación colombiana. Colombia solo llega al Chocó en la bandera y el himno nacional, al chochoano se le segrega por la raza que representa y se le oprime por ser pobre; es decir al chochoano se le segrega por ser negro y se le explota por la pobreza. El comportamiento neurótico de los políticos, de los profesionales y del pueblo raso del Chocó, se debe a que tanto los unos como los otros se encuentran alineados y mistificados por la cultura racista del blanco. Debemos infundir a nuestros hermanos de raza el orgullo de ser negros como una mínima garantía en la etapa previa de la desalienación del negro. La gloria de nuestro pasado y la dignidad de nuestro presente han de abrirnos el futuro. Nuestro pueblo debe desafiar las leyes del humanismo racista creadas por el blanco a través de siglos de explotación consumada.

Tomando como ejemplo su departamento, que podría ser cualquier comunidad afro del Pacífico o del país, Lacides nos muestra el panorama completo de las víctimas de la cultura racista que se encuentran en todos los estratos sociales. No obstante, omite mencionar que el racismo se presenta en escala o jerarquía, de tal forma que en la misma sociedad marginal los políticos discriminan a los profesionales y estos discriminan al pueblo. Como es evidente, ese es el resultado que se busca en una sociedad de cultura racista ya que en la medida en que al interior de las sociedades marginales se discriminen entre sí es garantía de continuidad del sistema. Aquí el llamado de atención a la población negra es caminar hacia la autoformación. El orgullo por la pertenencia a una raza es vital para emprender el proceso de liberación. Es también la apuesta por un nuevo humanismo, es decir, aquel en el que los negros restituyen su dignidad y de esta manera se oponen al humanismo blanco que no es otra cosa que humanismo europeo, el cual fue implantado en América como cultura

universal. Estos elementos son claramente una insinuación a iniciar un proyecto de educación “otro”, que desarrolle el orgullo de la negritud pero también una invitación a que se construyan nuevas concepciones sobre la humanidad. Y continúa:

Porque vivimos en un país de estructuras racistas, atados a una serie de convencionalismos quiméricos, hemos de pisotear estos; e indudablemente pisotear también a cualquier grupo de estúpidos que deseen seguir proyectando esta imagen a través de los tiempos venideros. Debemos dirigir la vista al interior de nuestros cuerpos negros y en general hacia el interior de todo lo nuestro, para ver qué hay de injusto en esto que nos parecía justo, para ver qué hay de ilusorio en eso que nos parecía real, para ver qué hay de amargo en eso que sentimos dulce y también que hay de negros en esto que nos parece blanco.

La guerra contra la ignorancia, contra la supuesta pobreza de nuestro pueblo, contra la explotación y el racismo debe ser un imperativo de los chocoanos. Uno de los factores capaces de mantener a cualquier hombre en la mediocridad y la pobreza es la incapacidad para ganarse la vida, por esto hay que educar y capacitar a nuestro pueblo. (pp. 50 y 51)

Al reconocer el carácter racista de la sociedad colombiana, el autor sugiere a la gente negra una mirada hacia adentro, un autoexamen que permita una valoración exhaustiva de sí mismo como estrategia para lograr niveles altos de comprensión de la realidad y con esas herramientas enfrentar el racismo. Sin embargo, advierte, la necesidad imperiosa de formarse, de capacitarse, lo cual indica que al negro, en su lucha contra toda forma de racismo, no le queda más que acceder a la educación. Desde luego, en esta postura se aprecia aparentemente una suerte de confianza ilusa en que la educación resolverá todos los problemas. Más, es importante agregar que esa educación no puede ser aquella ofrecida por las elites racistas para que maestros mistificados domestiquen a su vez a la gente de su pueblo. El autor, consciente de esa situación, está pensando aquí en otra alternativa, en una educación del pueblo para el pueblo. De este modo queda claro que la educación propia, esto es, desde la perspectiva de los

negros, es por definición educación contra el racismo estructural. A renglón seguido será muy específico y agudo en su crítica a la educación convencional. Escuchémoslo:

Mediante los contactos con símbolos institucionales, el sistema viciado y la conciencia de una determinada clase, y de indicadores más negativos como ciertas reacciones familiares, se da cuenta el niño negro de las implicaciones sociales y psicológicas de su identidad racial. Quizás se considere así mismo como un objeto de burla y de desprecio, rechazado por la cultura racista del hombre blanco... ¡la negación de todo lo negro! A partir del momento en que el niño negro aprende a odiarse a sí mismo moldea y conforma su entera personalidad de blanco y su interacción de acuerdo con el ambiente. En los primeros dibujos, cuentos y sueños de los niños negros aparecen deseos repetidos de ser blanco y un rechazo total de su color negro. La gran mayoría de niños negros en el Chocó al aprender a expresarse en una hoja de papel siempre hacen dibujos de hombres blancos; el perfil de la nariz, y pelo lacio es característico de todas las expresiones iniciales de los niños. En este juegan un papel muy importante los maestros quienes fueron alienados de antemano por el sistema, por eso en la clase para enseñar la palabra mamá llevan dibujada siempre la mamá blanca, el papá blanco y los niños blancos. Las cartillas de cuentos infantiles hechas para los niños blancos, son impuestas a los niños negros, contribuyendo de esta manera a doblar la personalidad del niño; es decir, la formación de hombres dobles, es entonces cuando aprende a odiarse a sí mismo y odiar su propio color negro, esto es la transformación de la persona del niño negro.

De nuevo y con mucha precisión aparece aquí en términos prácticos, la crítica a la educación oficial cuyo propósito en materia de formación de los niños negros plantea la despersonalización y el blanqueamiento. De este texto, es posible deducir que solo en la medida en que el negro tienda a parecerse al blanco tiene cabida en la sociedad, de lo contrario será objeto de burlas y desprecio. La imagen que proyecta Lacides es que la sociedad colombiana de los setenta seguía siendo fuertemente racista y especialmente contra la gente de ancestro africano. Si el papel de la educación es construir una sociedad culturalmente homogénea, donde las diferencias se borran como por arte de magia, el papel

que desarrollan los maestros alienados, cumpliendo el mandato del Estado resulta perfecto. Pero Lacides Mosquera reconocerá el origen de estos males sociales en Colombia cuando plantea lo siguiente:

Esta transformación del inocente niño negro, la hace la cultura racista del blanco, gracias a todo su aparato cultural racista. Normalmente prefieren muñecos blancos, a menudo se identifican con un blanco y se muestran reacios a admitir que son negros. El inocente colectivo de la nación colombiana, al igual que el de todos los países americanos es una derivación del inocente colectivo europeo; por eso el inocente colectivo aquí en Colombia es racista porque se estructura en base europea que es esencialmente racista y excluyente para con el hombre negro. (p. 79)

Se nota aquí que la palabra inocente está empleada en el texto para denotar la ironía con que el autor se refiere a un sistema racista que deviene en cascada empezando por la “metrópoli”, donde se crea y se planifica, hasta alcanzar la escuela y la vida cotidiana de los pueblos expoliados. En efecto, la condición deshumanizada del negro en Colombia, su autonegación inducida, el odio así mismo, son resultado, según nuestro autor, de la cultura racista del blanco y sobre todo de la aplicación intencional y sistemática de una educación dirigida a desestabilizar las bases culturales del pueblo y reemplazarla por el modelo impuesto desde otras esferas. He aquí la conclusión del autor. En efecto, la condición racista de la nación colombiana proviene, como algo natural, de la sociedad racista europea que odia al negro. Este planteamiento no es tan sencillo como aparenta. No se trata, en este caso, de la descripción de los problemas sociales de la década de los setenta, siendo este el lugar del autor; su crítica se remite a la historia de la colonización de los pueblos de África y América por los europeos desde el siglo XV. El odio contra el negro en la década de los setenta es solo continuidad de un proceso de larga duración en el que Europa decide imponer su estilo de sociedad, su pensar, sus creencias, etc, como modelo para todos los

pueblos conquistados; el sistema de educación oficial, al desarrollar acciones concretas para el blanqueamiento de los negros en los años setenta simplemente está ratificando dicho propósito al final del siglo XX.

De esta forma, Jesús Lacides Mosquera desarrolla una crítica fuerte al sistema educativo colombiano en el contexto polémico de los años setenta del siglo XX, década en la que nacen en Colombia los movimientos de las “Negritudes”, la “Cultura Negra”, reuniones, congresos, foros, que indagan sobre el concepto de la Negritud y se visibilizan en la prensa nacional. (Gutiérrez A. 1994). Su crítica que no apunta a mover la roca sino a romperla (Lucumí, 2014)²⁶ no solo es coherente con la época, también se sitúa en la categoría de identidad política, en términos de construcción de subjetividad colectiva en la población negra, cuyos componentes dignidad, autonomía y libertad están presentes de manera nítida en sus planteamientos.

Amir Smith Córdoba: La descolonización del negro por la vía de la Cultura.

Amir Smith Córdoba nació en 1948 en el municipio de Unión Panamericana (antes corregimiento de Certegui) departamento del Chocó y murió en Bogotá en el año 2003. Es considerado un pionero de la lucha por los derechos de las comunidades Afrocolombianas y promotor incansable de la identidad cultural y el orgullo negro por medio de su periódico “Presencia Negra” y las visitas y conferencias a las comunidades negras en todos los rincones del país.

²⁶ Esta frase la pronunció el profesor Emiro Lucumí durante el evento de África en la Escuela 2014 en Villapaz-Jamundí, departamento del Valle del Cauca,.

Sociólogo y Periodista, fue fundador y director del Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Cultura Negra en Colombia, creador y director del periódico "Presencia Negra". Entre sus obras se encuentra "Cultura negra y avasallamiento cultural" (1980), "El Negro Robles y su época", "Vida y Obra de Candelario Obeso y el Negro Robles" (1984), "Visión sociocultural del negro en Colombia" (1986). También publicó artículos en periódicos nacionales y revista internacionales. Amir Smith fue un hombre realmente incansable en su vocación de promotor y defensor de los derechos de los afrocolombianos.

Su concepción de la dignidad del negro en Colombia estuvo siempre ligada a la necesidad de reafirmarse culturalmente. Es decir, solo con la valoración de su propia cultura podrá el negro sobreponerse al avasallamiento de parte de la sociedad dominante. La fe en la cultura como camino de liberación es un encuentro de Amir Smith con Manuel Zapata Olivella.

Para efectos de comprender su pensamiento educativo, analizaré su obra "Cultura Negra y Avasallamiento cultural". Lo mismo que con los otros pensadores, intentaré una selección de textos específicos donde desarrolla sus ideas acerca del papel de la educación en la reafirmación de la cultura del negro. La comprensión de su discurso educativo también estará cruzada por la categoría de Identidad Política Crítica. Con este preámbulo revisemos su pensamiento en el texto señalado.

"Cultura negra y avasallamiento cultural" es una obra donde el autor combina poesía con el análisis crítico de la situación del negro en Colombia. Publicado en 1980, el libro se plantea la cultura, la identidad, la situación social y la afirmación del negro en la sociedad colombiana frente al racismo y la pigmentocracia ejercida y divulgada por las elites económicas y políticas del país. El intento de comprender el pensamiento de Amir Smith pasa

necesariamente por el análisis de su concepción de Cultura y Negritud. Más claro, el concepto de Cultura Negra será, en este autor, el receptáculo de todas sus reflexiones. Leamos sus primeras ideas al respecto:

Empezaré diciendo que ninguna cultura como tal es dueña de color alguno (y eso todos lo saben), pero me empeñaré en demostrar que se puede hablar en Colombia de Cultura Negra y porque no decirlo en América, cuando nuestra intención busca inevitablemente en estos pueblos hacer ver lo que ha sido el aporte africano para la causa americana. Ahora, mal haríamos en seguir hablando en América, y particularmente en Colombia, de Cultura Africana, si reconocemos que se trata de zonas, países o regiones que se desenmarcan completamente de la realidad geográfica del continente africano y que de acuerdo con las medidas proporcionales de la realidad que lo circunscribe, debe encontrar, darse o labrarse sus propias soluciones... Pero volvamos atrás, con Cultura Negra, busquemos, inicialmente, unificar el criterio negro a nivel nacional. Se trata de una contraparte a la dispersión reinante ya que no podemos aceptar ni seguir aceptando que el problema del Chocó sea ajeno al de Cartagena; el de Uré diferente al de Tumaco; el de Puerto Tejada sin relación alguna con el de Buenaventura; el de San Andrés tan “lejos” al de Colombia misma, cuando el negro siempre es negro, sea cual fuere el lugar donde se encontrare ... Si hombre y cultura hacen la base esencial de todo desarrollo auténtico, no sé porque trata de impedirle al negro que asuma sus valores; espero que con ello no se incentive la maldita costumbre de seguir afirmando teóricamente al hombre. (pp. 21 y 22)

En primer lugar, Amir Smith es enfático en señalar la existencia de una Cultura Negra en Colombia que no tiene que ver directamente con la cultura africana, dado que son realidades distintas. En segundo lugar, esa Cultura Negra no es un embeleco como quisieran verlo sus detractores, es más bien una forja permanente donde el negro tendrá que encontrar salidas a sus inquietudes comunes. Pero en concreto, como ya lo habíamos aprendido de Rogerio Velásquez, la Cultura Negra es un elemento simbólico cohesionador, es decir se trata de una construcción política de unificación de un pueblo en torno a unos elementos comunes.

Dicho de este modo, la Cultura Negra es un concepto aglutinador, globalizador de los intereses del negro, la llegada a un punto central en términos de unidad de criterios hacia la reivindicación de derechos. No es propiamente el concepto de Zapata Olivella en cuya definición de Cultura Negra se reúnen las creaciones primigenias de la humanidad; el punto de vista de Amir parece mostrarnos una contundente posición política que no solamente desfolcloriza el concepto de la cultura negra, sino que además no se trata de algo teórico ni abstracto, es más bien el estado concreto y esencial en que, en uso de sus valores, el hombre negro se realiza. En este caso, el negro se afirma, como lo veremos en el siguiente apartado:

Con el concepto de NEGRITUD y con Cultura Negra, buscamos crear una conciencia nacional que le permita al negro afirmar un ancestro, que no es retroceder como trata de hacerlo ver Jaime Mejía Duque, en su comentario aparecido en Consigna, el jueves 15 de septiembre de 1977, donde trata de desconocer además que solo donde el hombre se siente como heredero y sucesor, posee la fuerza para un nuevo comienzo. (p. 22)

De nuevo aquí la Negritud y la Cultura Negra como conceptos sinónimos se muestran como elementos propiciadores de un *ethos epistémico* generador del reencuentro de los negros en una suerte de fuerza de atracción de cuya pertenencia hay que enorgullecerse. Es allí, en el conocimiento del concepto de Negritud y Cultura Negra es donde se vive la conciencia de la herencia ancestral y por esta razón, la apropiación de estos elementos impulsará al negro a un nuevo estado del ser, carente de complejos de inferioridad y de esta manera podrá proyectarse socialmente. He aquí el papel de la educación como creador de la conciencia de la negritud o la pertenencia a la cultura negra. Escuchemos de nuevo:

Negritud implica la descolonización del pensamiento negro, en tal sentido y pensando en lo que significa para la causa negra a nivel mundial, diré que es válido para la sociedad colombiana: concepto que no dejará de jugar un papel importante y más aún en aquellos sectores donde el negro aún aspira, desea y quiere ser blanco. Precisamente es una etapa de transición la que le toca cubrir este concepto en la vida social del pueblo colombiano. Frente al desbarajuste que afrontan los negros de hoy y de mañana tenemos tres opciones: a) buscar vanamente blanquearse o asimilarse b) encerrarse en una Negritud teórica e improductiva, c) tomar conciencia de su identidad y proceder en consecuencia.

Tenemos que darnos culturalmente, hasta el total y cabal rescate de una identidad, identidad que quieren seguir avasallando y la que se restablecerá solo en la medida que el grado consciente de nuestra tarea logre frutos positivos capaces de hacer evidente en la práctica, que entramos a ser nosotros mismos y de ese modo derrotaremos la costumbre de aquellos que se toman la tarea de hablar, decir, comentar, escribir y de decidir por nosotros. (p. 23)

En este apartado, el autor nos deja ver tres elementos muy importantes en relación con lo que será su discurso educativo en lo que sigue del libro. Los tres asuntos son los siguientes: la Negritud como descolonizadora del pensamiento negro, la conciencia de la Identidad y la tarea práctica de ser uno mismo. En efecto, el pensamiento negro referido aquí es aquel que se haya enajenado por la cultura racista y que ha provocado el blanqueamiento y el apego a los códigos del dominador. La conciencia de la Negritud entonces, que es la misma conciencia de la identidad, será el factor que recupere al negro de su condición subalterna y colonizada. Ser uno mismo, significaría, entonces, en términos fanonianos, acabar con la despersonalización al asumir, de forma decidida, la reafirmación como negros, esto es, la conciencia de la identidad. Ahora bien, la ruptura de la imposibilidad ontológica del negro en una sociedad colonizada no se presenta de suyo, tendría que mediar un proceso formativo que el autor intentará mostrarnos en los siguientes apartados: En efecto, leamos lo siguiente:

... queremos ponerles presente que no estamos contra nadie en particular, sino en favor de las oportunidades que nos han negado; en tal sentido, nuestro trabajo y el mío en particular como Sub-director del “CENTRO PARA LA INVESTIGACION DE LA CULTURA NEGRA EN COLOMBIA” está orientado a hacer ver en la práctica con cuanto ha contribuido el negro a hacer la identidad colombiana, o como quedó consignado en los planteamientos centrales del “II SEMINARIO SOBRE FORMACION Y CAPACITACIÓN DE PERSONAL DOCENTE EN CULTURA NEGRA” realizado del 6 al 12 de octubre de 1979: “Hacerle ver al negro que es dueño de valores culturales tan importantes como los de cualquier otro hombre, los que debe asumir en aras de una identidad que él mismo debe erigir. Combatir toda clase de racismo, segregación o discriminación que atente contra la integridad de cualquier grupo étnico. Probar y comprobar científicamente la verdadera ubicación social del negro dentro de la estructura de clases en la sociedad colombiana. La importancia de realizar estudios demográficos de la población negra actual en Colombia que incluya distribución regional de esta, sus movimientos migratorios, su status ocupacional y su relación porcentual dentro de la población total del país. Replantear todo lo que culturalmente minimiza, cambia o tergiversa lo que ha sido el verdadero aporte negro implementándolo a todos los niveles de la educación nacional. (p. 57)

Los propósitos de la educación dirigida a los negros colombianos, según Amir Smith, están orientados a generar la conciencia de su propia humanidad negada por la visión racista de la sociedad. Tener identidad, en este caso, es tener conciencia de sí mismo, de las capacidades y potencialidades, y de la necesidad de recuperar su integridad como persona. La educación que se requiere y en la que debe formarse el personal docente, es para la visibilidad social y debe ante todo procurar el reconocimiento de que los negros son parte de la nación porque han ayudado a construirla. Sin duda, la visibilización y el reconocimiento de la raza negra en Colombia, a partir de los trabajos sociológicos que propone el autor, tendrían que esperar hasta la década de los noventa con el cambio constitucional. Lamentablemente, para las aspiraciones de Amir Smith, el reconocimiento legal de los derechos del negro actualmente sigue siendo parte de la política del multiculturalismo que incluye las “minorías” en las leyes pero las niega en la

práctica. En todo caso, es su anhelo ver los aportes de los negros al país como contenidos de la educación nacional. Desde luego, esta es una manera de retar y proponer cambios estructurales en la política educativa del país, tal como lo propusiera Manuel Zapata Olivella en la misma década. Y continúa el pensador:

El encuentro del negro consigo mismo es necesario, importante e indispensable porque en su tarea de identidad tiene que aprender a darse cuenta que solo en la medida en que logre afirmar su identidad socio-cultural, podrá responder con incentivo de causa y no de efecto, a la vitalización de una óptima conciencia política. Quiero insistir en el papel social que nos toca jugar, porque no es justo que haya en Colombia los que traten de impedir a toda costa nuestra respuesta al momento histórico y menos de parte de los grupos empero, que se plantean como alternativa nacional. Recuerden: no hay cosa más grande que la dignificación del hombre. (p. 57)

El texto deja ver, una vez más, el significado tan importante que tiene para este pensador el concepto de identidad. Identidad que como se aprecia está íntimamente ligada a una determinada concepción política. No obstante, también es evidente que está respondiendo a las críticas de un cierto sector de la sociedad que se considera alternativo, sector que parece no comprender la lucha de los negros en el siglo XX. Por esa razón, su respuesta no puede ser otra que una arenga política por la dignidad, que nos hace percibir lo que subyace en su pensamiento: identidad política crítica. Ahora bien, leamos su crítica a la situación de los maestros negros alienados:

No es fácil hablar de la situación que afronta el negro en el país, por la complejidad de factores que inciden para que de este tema surjan los más dispares criterios, lo que de una u otra forma, no hacen otra que cosa que mostrar el difícil ámbito de roles fijos que ha rodeado y sigue rodeando al negro. El negro “hecho” , producto sistematizado y sistematizador por los moldes racista de la educación, como educador, se ha convertido en multiplicador de la secuencia endilgativa que lo niega; es decir, es esto y no otra cosa, lo que puede llevarlo a que se sienta más blanco que los mismos blancos;

y ello no es otra cosa que una respuesta a su formación, y allí está el racismo como elemento cultural institucionalizado y promovido precisamente por quien con mayor razón debe condenarlo. (p. 59)

En este párrafo se puede apreciar la magnitud y la estatura del pensamiento educativo de Amir Smith Córdoba. Tal como lo hiciera Rogelio Velásquez, desarrolla una crítica a los maestros negros que en el fondo es una crítica al Estado. La postura del magisterio negro que no cuestiona el racismo del sector educativo oficial, es revelador de la domesticación en la que ha caído producto de su formación agenciada por el Estado. Pero más allá de esto, la preocupación de Amir gira en torno al daño que la enajenación del maestro puede causar en la población afro en términos de su transformación como domesticadores de su propia gente. Esa educación endilgativa de que habla el autor, lo es, en tanto que señala al negro como responsable de su propia marginalidad. Los maestros, entonces, son preparados para reproducir ese discurso y contribuir, de este modo, en la perpetuidad del racismo institucional. Se podría decir, de acuerdo con este pensamiento que la función a la que está llamado un maestro en los contextos de población negra, es a promover los elementos de la cultura negra y a generar en los estudiantes orgullo por la pertenencia a su raza. No obstante, para ello, se requiere que el mismo maestro sienta orgullo de su negritud. Para encontrar las pistas de su pensamiento en materia de educación, sigamos leyendo los textos de Amir Smith:

Hemos sido inescrupulosamente vejados. Tergiversada nuestra historia, humillada nuestra geografía, ignorada nuestra antropología (la antropología del hombre), ofendida nuestra filosofía; despreciada nuestra cultura; calumniada y pisoteada nuestra identidad; difamada nuestra dignidad; desnaturalizado nuestro nombre, etc, etc. Con todo, no clamamos al cielo el socorro de la desesperanza, seremos nosotros los encargados de validar situaciones en las que el conocimiento y no la fe pasará a ser el termómetro de nuestro cariz reivindicador. No nos detendremos en el camino de nuestras conquistas, tampoco vamos a congraciarnos con el resultante medido por la hipócrita lisonja de una sociedad mezquina y arbitraria como la que instauró occidente.

Preguntémos, parafraseando a Malcom X: cómo puede un negro expresar sus agradecimientos a aquel que le da solo una mínima parte de lo que le pertenece por derecho? Y conste que no es pedir lo que nos preocupa, por eso promediamos el encuentro con nosotros mismos, lo que quiere decir que no vamos a arrodillarnos ni a inclinarnos más. (p. 64)

Como elementos claves de este pensamiento es posible rescatar el reencuentro del negro consigo mismo en el sentido del reencuentro con sus hermanos de raza, historia e infortunio; Igualmente, la valoración del conocimiento del negro estimado como posibilidad de independencia, léase también libertad. De otro lado, ponerse al límite de lo conocido y desarrollar una crítica a la cultura de occidente tomando como base una posición activa y desdibujando la inferioridad impuesta. Estos elementos se constituyen en prioridades en los procesos de formación de los docentes, pero también de todos los negros en general como lo veremos más adelante. Y sigue el texto:

Haremos ver que Padilla y Piar no fueron una casualidad en la gesta emancipadora de estos pueblos y que tampoco lo fueron Rondón y Mariño. Que lo de Jerónimo a nivel de progesta en 1732, no fue un envión de la suerte, sino el consenso del anhelo liberador y libertador de hombres convencidos. No es menos dicente el levantamiento en el Darién en 1727. Biohó rubrica una inmortal proeza de la historia de los palenques tanto para Colombia como para América. La historia está cargada de hombres y de hechos que nos enorgullecen. Un orgullo que crece en la medida en que escarbamos más nuestro rico y floreciente ancestro; y la nota se hace más dicente si tenemos en cuenta que el 30% de la población colombiana es negra, y Obeso, Robles, Manuel Saturio Valencia, Rogerio Velásquez, Diego Luis Córdoba, Natanael Diaz, Jorge Artel y muchos otros que no entro a enumerar, son figuras que han contribuido a relievar y a darle a la vida nacional que respira Colombia. Y aunque a muchos de los nuestros se les rinda solo algunos tributos a condición de pintarlos blancos, cantemos por la historia y por la geografía colombiana que aunque quieran seguirla pintando blanca, no podrán nunca olvidar ni dejar de reconocer que también es negra. Buenaventura, Uré, Puerto Berrio, Turbo, Tolú, Palenque, Puerto Limón. Barrancabermeja, Cartagena, Santa Cecilia,, San Andrés, Puerto Tejada, Guapi, Dibulla, El Beten, Zaragoza, Tumaco, Buenavista, El Bagre, La Sierra, Chocó, etc, etc.

Todos, absolutamente todos tienen razones históricas valederas, para rendirle homenaje, no solo a su historia y a su geografía, sino a todo lo que hoy le pone un sello enaltecedor a la identidad que abraza orgullosamente el pueblo colombiano que defendió en momentos difíciles su espíritu o su vocación republicana con los macheteros del Cauca. (p. 65)

Un valor muy importante en las consideraciones que hay que tener en cuenta para resarcir la situación del negro en Colombia tiene que ver con un replanteamiento de la historia y la promoción de los grandes aportes que los intelectuales negros, héroes y otros personajes han hecho, no solamente en razón de salvaguardar la dignidad de la gente con ancestro africano, sino la de toda la nación. Muchos de los personajes insignes que menciona Amir Smith, incluyendo algunos que son objeto de este estudio, no se les ha reconocido ningún tributo ni en la academia ni en la sociedad. Quizás, lo que se deriva de este planteamiento es una sugerencia a los pueblos para enaltecer y sentir orgullo por lo que, pese a las adversidades históricas, los negros han entregado como legado en la definición identitaria del país. Es innegable, sin embargo, que el autor parte de la ausencia de un discurso en el campo de la educación y la cultura que exalte las contribuciones afrocolombianas a la nación. De este modo, su pensar parece guiarnos hacia nuevas concepciones de la historia y de la sociedad colombiana. Escuchemos una vez más.

El negro ha sido la base de la base del sostenimiento económico de los pueblos, donde por una u otra razón, se ha visto presente como exclusiva fuerza de trabajo; situación está, en la que nada le ha valido para cambiar ese mismo contexto sistemático que la educación ha imprimido en él y en el medio para falsear imágenes e impresiones que llevan a concebir a unos como “superior” por naturaleza u hombres de primera y a otros como “inferior” o sea hombres de segunda o de tercera categoría... con la sistemática cuota de pigmentocracia que se le viene imponiendo, continua cavando en la misma fosa, arrinconado como siempre y por la

discriminación obligado a realizar los trabajos más “bajos” o de mayor “afrenta”: lustrabotas, carguero o estibador, cocinero, portero etc. Total, comprenderemos que se trata de un ser al que solo se le ha permitido usar el cuerpo pero no la cabeza, a no ser: le prohíbo pensar pero se lo acepto si lo hace con mi cabeza... Un hombre que ha vivido una cultura sistemáticamente avasallada, debe aspirar antes que todo al encuentro consigo mismo; es decir, está bien que colabore y comparta con quienes así lo “deseen” o se predispongan a ello, pero denle una oportunidad, permítanle ser. Escúchenme, no quiero ni deseo seguir siendo en función de otros. (pp. 72 y 73)

Varios temas resaltan en este texto. Por un lado, la crítica al papel de la educación dirigida a la inferiorización del negro en cuanto sujeto reprimido y subalterno, del que se piensa que su situación de dependencia es insuperable. Por otra parte, se hace muy patente la necesidad del autor por mostrar la violencia epistémica de la que ha sido víctima el negro en la sociedad colombiana y la occidentalizada en general. El convencimiento de que el negro no puede utilizar su cerebro, que carece de inteligencia y de la capacidad de pensar es lo que se conoce, en el marco del discurso decolonial latinoamericano, como colonialidad del saber (Lander, 2000): es decir, el otro (el negro, el indígena, el inferior, etc) está equipado para el trabajo fuerte y pesado pero desprovisto del don del pensamiento.

Pero el mayor reclamo de Amir Smith en este fragmento tiene que ver con la obra de Frantz Fanon “Los condenados de la Tierra” (1963). En efecto, el “no ser” está tipificado en la obra de Fanon como el lugar que les corresponde a quienes están por debajo de la línea de lo humano, estos son los condenados, a quienes se tiene por inferiores, mientras que arriba de la línea de lo humano está el ser, reservado para quienes ostentan poder. Amir Smith, en este punto, hace una apuesta no solamente interesante, sino vital para la restitución ontológica de los negros en Colombia a partir de lo que pudiésemos llamar la Voluntad de Ser, es decir la recuperación de la

condición humana negada por el colonizador y por inducción de este, negada también por la sociedad en su conjunto. Por estas razones, la necesidad de ser, como Amir mismo lo expresa, es el anhelo de vivir digna y humanamente. (p. 70)

Con esta perspectiva, el “Centro para la investigación de la Cultura Negra” liderado por Amir Smith programa en Bogotá el primer seminario sobre formación del personal docente en Cultura Negra en octubre de 1978. Este seminario que contó con la participación de profesionales negros destacados en distintas disciplinas académicas sirvió para instar a los asistentes para la investigación, divulgación y enseñanza de lo que ha sido el verdadero aporte del negro en la construcción de la identidad de los pueblos. (p. 102)

Desde la filosofía, la antropología social, la historia y geografía, la lingüística, el arte y la cultura, el seminario provocó grandes reflexiones y aportes a la educación colombiana en términos de propender por una nueva historia que se ajuste con más veracidad a lo que ha sido la contribución del negro a la cultura del hombre y de la humanidad. (p.106)

Dentro de las conclusiones del evento, en varios lugares aparece la propuesta de crear una universidad propia que empezaría con

La creación de un Centro Superior de Estudios, donde se propenda por la reglamentación de facultades que nos lleve a integrar los suficientes e indispensables elementos que puedan incidir para la creación de la universidad acorde con nuestras necesidades, en donde se imparta una educación más adecuada a los propósitos del hombre. Sin discriminaciones de ninguna clase y desde donde se promueva, se auspicien y se fomenten estudios serios que tengan que ver con las comunidades negras afroamericanas. (p. 104)

La idea de una universidad propia de los pueblos negros de Colombia, presente en este texto, es continuidad de reclamaciones anteriores que terminaron con la expedición de una ley en 1968 mediante la cual se crea la universidad del Pacífico. No obstante, la universidad real que crea la mencionada ley se aleja de las aspiraciones de Amir Smith Córdoba y del Centro para la investigación de la cultura negra. Su idea tiene un carácter más abiertamente político y más concreto en sus propósitos y líneas de trabajo. Dentro de las recomendaciones del seminario también aparece lo siguiente:

Es apremiante e indispensable la creación del Centro Superior que proponemos, el que operaría como una contribución de las comunidades negras para la sociedad colombiana, desde donde se impartiría una educación sin las discriminaciones que actualmente limitan y entorpecen la capacidad creativa de los colombianos, minimizando y desvirtuando el aporte de las minorías étnicas nacionales, donde la capacitación profesional, técnica científica, pase a ser garantía en los elevados propósitos de la búsqueda nacional, creando mecanismos menos onerosos para que la educación llegue a los sectores de escasos recursos, en donde el negro ha sido el peor librado.(p. 105)

Tal como lo plateara Diego Luis Córdoba en el discurso ya analizado, la intención de estas propuestas, aunque tiene de base la problemática del negro, no se limitan solamente a sus reivindicaciones; se piensa ante todo en una nación, pero en aquella que dejando la discriminación y el racismo pueda asumir todas las manifestaciones culturales, empezando por la Cultura Negra avasallada como la que más. Pero, es interesante destacar la preocupación de los pensadores negros por el problema de la identidad y de la unidad de la nación, aunque en este caso, no se trata de una propuesta para una integración *per se*, como lo considera Juan de Dios Mosquera, sino de un reconocimiento práctico de las variadas formas de pensar en Colombia. Con más detalle, estas ideas de Amir Smith Córdoba que coinciden

con las de Manuel Zapata Olivella, de fondo tienen la pretensión de que la diversidad epistémica se constituya en principio básico de la educación en el país. Lo que si debe quedar claro y en esto no hay voluntad de ceder por parte de Amir es que:

Ante el crudo avasallamiento de que ha sido víctima el negro, en una tarea de encuentro con sus propios valores culturales, ha perfilado el concepto de Negritud, como bandera de una búsqueda que lo llevará a abrazar la razón histórica de una “raza” que internacionalmente promueve la identidad, que es la afirmación consciente del negro como tal; lo que nos obliga, si tenemos en cuenta el carácter científicista y academicista que instauró occidente a replantear la historia y sus enseñanzas, la antropología, la lingüística, la geografía, la filosofía, el arte y todo lo que culturalmente trasquila, tergiversa o cambia la verdadera imagen negra y su significado histórico en la vida de estos pueblos. (p. 108)

Recurrente en la socialización de los conceptos de negritud, Cultura Negra e Historia, este pensador advierte la necesidad primera de reconstruir la identidad negra antes que cualquier otro asunto. Si bien está preocupado por el devenir de la nación, su mayor anhelo es que en esa nación el pueblo negro pueda convivir dignamente con los otros sectores socio-culturales. Para ello, se requiere hacer un replanteamiento no solo de la historia sino de todas las disciplinas académicas y científicas que conforman los procesos de formación en Colombia. Cita a Leopoldo Senghor cuando dice: “No podemos darnos a la compleja tarea de usar lo ajeno, si antes no hemos aprendido a ser nosotros mismos” Lo anterior, dice Amir Smith, muestra que no se está bajo ningún punto de vista en contra de los otros valores, solo que antes tenemos que darnos a la tarea de afirmar lo nuestro (p. 96) pero el autor advierte también que para lograr este objetivo será menester que todos nos predispongamos conscientemente teniendo en cuenta las herramientas que tenemos a la mano, a promover al negro en todas las formas y en todos los niveles, para que sea él, quien en un plan integro de afirmación causal, se convierta en medico de su propia enfermedad. (p. 97)

Queda claro, de esta manera, que para una óptima restitución de los valores del negro en la sociedad colombiana, se hace necesario que los procesos de formación sufran transformaciones profundas en términos de la inclusión del pensamiento afrocolombiano como parte de los contenidos académicos que se han de impartir a toda la sociedad. Pero la idea de la creación de un Centro de Educación Superior, desde la perspectiva del proceso de reivindicación de la identidad negra, tiene el sentido de que estos conocimientos (contenidos académicos) deben ser impartidos primero por los propios intelectuales negros con el objetivo de la afirmación de su identidad, teniendo en cuenta el grado de avasallamiento de su cultura y también para evitar, de este modo, una tergiversación u occidentalización de las disciplinas en las que se forma.

Las recomendaciones del primer seminario de formación del personal docente en cultura negra de que nos habla Amir Smith, incluye propuestas como la formación de cuadros de liderazgo que contribuyan a formar, orientar, capacitar e informar a las comunidades en el orden político, económico, social y cultural que hace posible el encuentro del negro con su propia identidad. También replantear la educación modificando y reestructurando los textos académicos, literarios y todos aquellos materiales que cumplen una labor excluyente por la orientación que interiorizan. Aprovechar los medios de comunicación para revertir la imagen negativa que han creado los grupos dominantes acerca del negro. Pero ante todo y textualmente:

“Exigir al Ministerio de Educación, como parte de toda la currícula (o programas, pensums académicos), la enseñanza de la cultura negra a todos los niveles de la educación”.(p. 109). El replanteamiento de la historia como concepto recurrente en este autor, el seminario bajo su dirección lo plantea como la necesidad de apuntar hacia una “Historia integral” que no minimice ni supervalorice ninguna de las vertientes culturales que

conforman la cultura nacional. Se trata de otorgar idéntica importancia a los elementos indígenas, europeos y negros, pero debiéndose iniciar el replanteamiento con el rescate de los aportes ignorados del indio y del negro.

Finalmente, con la intención de aterrizar las expectativas, los dirigentes del seminario, pensando en la preparación del personal docente consideraron hacer la siguiente pregunta: ¿Hasta dónde es posible, mirando las cosas objetivamente, la implementación de programas curriculares de cultura negra en los diversos niveles de la educación? Ya que los requerimientos del seminario se centran en la necesidad de incluir una Catedra de Estudios de la Cultura Negra (o de estudios afrocolombianos como se dice hoy) en la educación colombiana, la pregunta hecha en 1978 tiene toda la vigencia en el día de hoy. En efecto, como ya se ha comentado, después de largas jornadas por más de veinte años, los intelectuales negros venían reclamando la inclusión de los aportes del negro a la cultura nacional, el Ministerio de Educación, reglamentando el artículo 39 de la ley 70 de 1993, expide por fin en 1998 el decreto mediante el cual obliga a todos los establecimientos públicos y privados del país a desarrollar la Catedra de Estudios Afrocolombianos como parte del plan de estudios, ya sea en la modalidad de asignatura del área de sociales, proyecto pedagógico o como tema transversal del sistema. No obstante, la pregunta del 1978 puede volverse a formular en tanto que los resultados de aplicación de esta Catedra en todo el país son realmente imperceptibles.

Sin duda, los aportes de Amir Smith Córdoba contribuyen de manera importante en la concepción de lo que en este estudio denominamos pensamiento educativo afrocolombiano. Uno de sus intereses principales es la creación de una conciencia nacional en el sentido de que la producción cultural del negro colombiano hace parte del patrimonio cultural de la nación y que por tanto hay necesidad de respetarla, conservarla (p. 115) y yo agregaría también

divulgarla y promoverla. Los conceptos de Negritud y Cultura Negra como símbolos representativos de la unidad de los pueblos con ancestro africano en el mundo, es una construcción política de larga duración, en cuyo conocimiento se pretende que los negros de Colombia logren el mayor nivel de cohesión. Por supuesto el concepto de educación endilgativa, excluyente y racista se vincula a la ya larga lista de definiciones que los intelectuales negros y las experiencias educativas del movimiento social han impulsado para señalar el desencuentro con las políticas oficiales de educación en Colombia.

La integración a la nación o la ciudadanía afrocolombiana: las nociones educativas de Juan de Dios Mosquera.

Juan de Dios Mosquera nació el 23 de febrero de 1956 en Santa Cecilia, Risaralda. Es licenciado en ciencias sociales, especializado en sociología latinoamericana. Ha sido activista por los derechos humanos del pueblo afrocolombiano. Fundador en 1976 del Círculo de estudios afrocolombianos SOWETO, organización estudiantil nacional que reivindicó los derechos y la etnicidad afrocolombiana. Con base en los resultados de los círculos de estudios en distintas regiones del país, en 1982 crea el Movimiento nacional por los derechos humanos de las comunidades afrocolombianas CIMARRON. Este movimiento tiene como misión promover la organización comunitaria autónoma, la formación de la conciencia colectiva sobre la etnicidad, identidad, la dignidad y la participación para que el pueblo afrocolombiano pueda ejercer y desarrollar sus derechos étnicos y culturales y la autogestión de su progreso económico, social, cultural y político.

Juan de Dios Mosquera Mosquera como dirigente del proceso organizativo étnico afrocolombiano, fue gestor de la Red Continental de Organizaciones Afroamericanas (Montevideo 1995); y de la Escuela Nacional de Liderazgo Afrocolombiano NELSON MANDELA (Bogotá 2003); La Red Andina de Organizaciones Afrodescendientes (Bogotá 2009). Fue profesor de primaria y secundaria en diversos establecimientos educativos de Risaralda. Trabajó como docente en el departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Mosquera ha escrito varias obras, entre ellas tenemos: *Las Comunidades Negras de Colombia hacia el siglo XXI*, *La Etnoeducación Afrocolombiana: guía para maestros, líderes y comunidades educativas*, *El Cimarronismo contemporáneo* y *Manual para comprender la ley 70 de 1993*. Además de las representaciones internacionales acerca de las problemáticas afrocolombianas, Juan de Dios es uno de los pocos líderes negros reconocido en casi todas las regiones de población afrocolombiana. Sus recorridos por los pueblos, con propósitos de orientación, han sido permanentes en las últimas dos décadas del siglo XX.

Para efectos del análisis de su pensamiento educativo, tomaré la obra: "*La Etnoeducación afrocolombiana: guía para maestros, líderes y comunidades educativas*". Este documento resume su ideario en materia de educación para los pueblos afrocolombianos. En consecuencia, concentraré la lectura comprensiva en los textos conceptuales básicos que dan cuenta de este pensamiento. Empecemos entonces la lectura de la obra mencionada.

Sin perjuicio de su intensa lucha contra el racismo y la discriminación, la obra de Juan de Dios Mosquera presenta un fuerte énfasis en la educación. Escuchemos sus primeros planteamientos al respecto:

El proceso educativo no sólo debe asegurar el acceso a las condiciones materiales de vida que garantizan el normal desarrollo humano con dignidad, sino también las condiciones espirituales que posibilitan la formación de la conciencia individual y colectiva de la identidad cultural de la nacionalidad. La educación debe infundir y reafirmar en cada estudiante el reconocimiento y valoración de la Africanidad y la Afrocolombianidad como raíces - fundamento de la identidad étnica, cultural y política de la nación colombiana.

Esta nación colombiana surgió de la sociedad colonial y esclavizadora impuesta por los españoles. Somos un país con una historia tan compleja y con tanta diversidad étnica y cultural, que no podemos seguir desconociendo e ignorando los bellos rostros que han construido la Patria que nos enorgullece: la educación debe reconocer y respetar, promover y desarrollar nuestra diversidad como fundamento y riqueza de la nación. Así mismo debe ser un instrumento para prevenir y eliminar todas las formas de racismo y discriminación racial, que producen barreras psicológicas en la conciencia de los ciudadanos que impiden el reconocimiento recíproco, y la convivencia respetuosa entre las etnias y pueblos que conforman la sociedad nacional.

En Colombia el sistema educativo sigue siendo homogenizador, etnocéntrico y reproductor del racismo, en favor de los grupos étnicos "blancos" (denominación social dada a la población mestiza de origen hispano - indígena), que dominan la sociedad a través del Estado, la educación y los medios de comunicación. La misma educación ha sido concebida y administrada para desarrollar una conciencia etnocéntrica "blanca" e hispanoamericana y promover el progreso económico y social de las comunidades "blancas". Esto parte de la Colonia esclavista española y se extiende hasta hoy. (p. 19)

En este primer texto, encontramos la postura de un pensador colombiano que analiza la situación histórica de la educación en el país. Aunque menciona la afrocolombianidad como necesidad del sistema, su intención inicial en este análisis es visibilizar los problemas generales de la educación. Al destacar la historia de la sociedad colonial como antesala del discurso educativo, Juan de Dios Mosquera sienta las bases para una crítica en torno al desconocimiento de la diversidad cultural como eje central de la educación colombiana. Su

idea es demostrar que la nación funciona, desde los comienzos, sobre la base del encubrimiento de las particularidades culturales, entronizando la primacía blanca como modelo de la sociedad. Su postura de fondo es la crítica a un sistema educativo que promueve el racismo y la discriminación en tanto que se priva a la sociedad en su conjunto de las posibilidades de concordia entre los grupos étnicos y culturales. Estos primeros esbozos de sus planteamientos, le servirán al autor para introducir lo que va a significar su mayor preocupación: la presencia de los afrocolombianos en el sistema público educativo. Leamos lo que escribe a continuación:

Todos los colombianos reconocemos que los contenidos y las imágenes que nos ha creado el discurso educativo nos han fijado la idea de la supremacía y la dominación del "blanco" sobre los pueblos negros e indígenas. Se ha hecho una gran valoración de la identidad hispanoamericana con sus raíces grecorromanas, subvalorando, subordinando e ignorando las identidades africana, indoamericana y asiática. El etnocentrismo blanco ha traumatizado psicológicamente a los afrocolombianos al excluirlos de un todo y de frente, y negarles los conocimientos que les permitan redescubrir y formar un autoconcepto de su Africanidad para poder comprender y ejercer su Afrocolombianidad. (p. 19)

En este punto empieza la crítica a la educación oficial negadora de las raíces africanas e indígenas. La realización plena de la afrocolombianidad, desde esta perspectiva, será un asunto complejo y problemático. No obstante, como lo veremos en el desarrollo de su discurso, la condición de colombiano y la necesidad de que el sistema educativo integre a los negros como parte de la nacionalidad y sus saberes como derecho de todos los colombianos serán elementos que superan una posible postura radical en su pensamiento. En este sentido, Juan de Dios Mosquera dista mucho de los pensadores anteriores que han puesto el discurso en un nivel fuerte y

frontal en contra del Estado. En el siguiente texto, el autor develará el concepto de etnoeducación afrocolombiana:

Además de las normas legales, la implementación eficaz de la Etnoeducación Afrocolombiana requiere de la voluntad política del gobierno nacional para adoptar una reestructuración del Ministerio de Educación creando una división nacional de Etnoeducación Afrocolombiana, con el presupuesto adecuado y las funciones de asegurar la prestación del servicio educativo en las Comunidades Negras, impulsar la investigación para la incorporación de la Afrocolombianidad en los currículos, y promover programas de capacitación de los docentes y las comunidades.

Gobierno, docentes y comunidades organizadas deben asumir la etnoeducación como un camino que los colombianos debemos recorrer en la lucha por una democracia que sepa reconocer a todos los ciudadanos(as) condiciones de vida con equidad, dignidad, identidad y convivencia en paz. (p. 21)

Dado que las obras de Juan de Dios Mosquera se producen y se publican al final de los ochenta y principalmente en la década de los noventa, será el primero de los pensadores negros en utilizar el término etnoeducación. De acuerdo con Yolanda Bodnar y Gina Carrioni (1991) el concepto de etnoeducación es un derivado lógico del término Etnodesarrollo. A su vez, etnodesarrollo es un concepto acuñado por el antropólogo mejicano Guillermo Bonfil Batalla en 1982 (el artículo analizado es de 1995), que se refiere a los procesos endógenos y autónomos de vida en las poblaciones indígenas mejicanas. El etnodesarrollo es una concepción alternativa al desarrollismo del capitalismo y tiene su sitio de anclaje en las capacidades y posibilidades de construir proyectos de vida desde los pueblos marginados. Siendo así, la etnoeducación no podría ser exigida como política del Gobierno, sino como derecho de los pueblos, lo que implicaría una construcción desde adentro de las comunidades.

En el lenguaje de Juan de Dios Mosquera aún no aparece la autonomía como fundamento de la vida de las poblaciones afrocolombianas. Su tendencia, se centra en la integración de los negros a la nación como sujetos de formación desde el Estado. La etnoeducación en cambio, como escenario de construcción política de las comunidades se basa en elementos esencialistas que vinculan la educación con el buen vivir, el respeto de sus tradiciones, su identidad cultural y política. En lo que sigue, el autor precisa su concepción sobre la etnoeducación:

Debemos asumir como etnoeducación la estrategia gubernamental y comunitaria que permite desarrollar el derecho de las etnias afrocolombianas e indígenas a la diferenciación positiva en la prestación del servicio educativo, en cumplimiento de los mandatos de la Constitución Nacional, la Ley General de la Educación, la Ley 70/93, el Plan Decenal Educativo y el Decreto 804/94.

La etnoeducación debe ser el reconocimiento a los afrocolombianos e indígenas del derecho a una educación integral que enaltezca su identidad étnico cultural, garantice un servicio educativo eficiente, proporcione los conocimientos para comprender la realidad comunitaria, nacional y mundial, capacite en el manejo de la técnica y la ciencia, y prepare a la juventud para saber y poder aprovechar y explotar racionalmente sus recursos naturales y económicos, dignificando sus condiciones de desarrollo humano.

La etnoeducación debe ser una estrategia que posibilite al gobierno la prestación de la atención especial que urgen las etnias afrocolombianas e indígenas para la eliminación del racismo y la discriminación que afrontan de parte de la etnia 'blanca' (hispano indígena) dominante. (p. 23)

Como se observa, Mosquera insiste en que la etnoeducación es una estrategia oficial del gobierno para atender las demandas educativas de los grupos étnicos con lo que ratifica la ausencia de una postura radical en su discurso. Se trata de la deificación del Estado como depositario único del derecho a postular los fundamentos de los procesos de formación. A partir de este planteamiento la educación que se debe impartir en las comunidades negras y

otros grupos étnicos no es otra cosa que un servicio del Estado como está estipulado en la ley general de educación.

Dado el gran espesor de pensamiento crítico afrocolombiano presente en los autores y experiencias educativas estudiadas, la posición de Juan de Dios resulta no solo ilusa sino también inconveniente para el desarrollo de la construcción de identidad política de los afrocolombianos. Como ha quedado demostrado en los 24 años de constitucionalismo multicultural, en Colombia los derechos en educación de los negros son incluidos en las normas, pero su aplicación práctica sigue aplazada en los territorios ancestrales; razón suficiente para pensar que las riendas de la planificación y ejecución de la educación en estos pueblos no debe ser asumida por agentes estatales sino por líderes y otros miembros de la comunidades que se encuentran apropiados de su identidad y libres de ataduras institucionales. Sin menoscabar los aportes de este pensador, lo ilusorio de su planteamiento radica en la confianza en el Estado en cuyo seno se han frustrado los sueños de ciudadanía, dignidad y libertad de la gran mayoría de los afrocolombianos. El Estado colombiano ha demostrado por más de doscientos años, no incapacidad sino poco interés en asumir la cultura de origen africano como parte del ideario de país. No obstante, en el pensar de Juan de Dios la etnoeducación, pensada como un escenario de encuentro nacional, se constituye en posibilidad de respeto de los valores, tradiciones y derechos de los afrocolombianos. Así continúa su texto:

El propósito fundamental de la etnoeducación es propiciar el entendimiento interracial e intercultural entre las diversas etnias y poblaciones que integran la formación étnica y cultural de la nación.

La etnoeducación debe desarrollar en la conciencia nacional un proceso de información, respeto y valoración de los grupos étnicos colombianos, facilitando la

acción del Estado en cumplimiento del mandato constitucional que le ordena proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación, y adoptar medidas especiales en pro de su desarrollo con dignidad e identidad y la eliminación de la discriminación racial. La etnoeducación debe generar en el sistema educativo y en la vida cotidiana de los colombianos una pedagogía de aprecio y respeto a la diversidad y las diferencias étnicas y culturales. (p. 24)

Visto de otra manera, el sentido de la postura central de este autor podría residir no tanto en la creencia ciega en las funciones del Estado, sino en evidenciar el compromiso constitucional que este adquiere en materia de reconocimiento real de las poblaciones históricamente marginadas en el país. Sobre esta base, se plantea la etnoeducación como estrategia general a través de la cual se lograría el reencuentro y respeto entre las etnias. Lo que aún no queda suficientemente claro es si la iniciativa de una educación intercultural debe ser del Estado o debe ser una necesidad sentida de las poblaciones excluidas. ¿Sería prudente acaso, dejar al Estado la responsabilidad de organizar la interrelación de las etnias en un intento de evitar conflictos interraciales? Al parecer, la visión de interculturalidad de Juan de Dios está atrapada en la retórica del multiculturalismo constitucional y de esta manera descuida concepciones más radicales, las cuales sugieren que la iniciativa de organización social de los pueblos deberá partir de las propias comunidades afectadas. Los conceptos de interculturalidad crítica (Walsh, 2005) y mestizaje en Zapata Olivella (1990), así como las recientes nociones de Cosmopolitismo crítico (Mignolo, 2002), Transmodernidad (Dussel, 2005) o el cosmopolitismo radical negro (Lao-Montes, 2007) son formas distintas y ante todo autónomas en las que se puede leer las posibilidades que tienen los pueblos al enfrentar el colonialismo contemporáneo o su estrategia más reciente conocida como constitucionalismo multicultural. A continuación, se pregunta Mosquera ¿Qué es la etnoeducación afrocolombiana?, veamos su respuesta:

La Etnoeducación Afrocolombiana es el proceso de socialización y enseñanza a todos los colombianos de la Afrocolombianidad a través de los sistemas educativo, cultural y medios de comunicación. Es el enaltecimiento de los valores históricos, etnológicos, culturales, productivos y ecológicos, y del extraordinario aporte de los pueblos africanos y afrocolombianos a la construcción y desarrollo de la nacionalidad y de todas las esferas de la sociedad colombiana.

La introducción de la Afrocolombianidad en el sistema educativo es el reconocimiento y autoestima nacional del protagonismo, identidad y creatividad de la persona negra, los pueblos africanos y afrocolombianos en los programas y asignaturas curriculares y en las políticas culturales nacionales.

La Etnoeducación Afrocolombiana debe implementarse a través de la familia, de la comunidad, del sistema educativo a todos los niveles, las instituciones culturales y los medios de comunicación.

La Etnoeducación Afrocolombiana debe asumirse como un proyecto de todos los colombianos. No debe confundirse con la mera reforma curricular o una simple cátedra afrocolombiana o la introducción de valores tradicionales de la cultura de las comunidades en ciertos niveles educativos. Debemos asumir y desarrollar la etnoeducación como un movimiento pedagógico nacional de construcción de una nueva actitud ética de los colombianos en sus pensamientos, relaciones y comportamientos con las Comunidades Afrocolombianas. (p. 26)

Pese a que el autor advierte que su propuesta no se trata de una cátedra o de una reforma curricular, el desarrollo que hace del concepto de etnoeducación afrocolombiana facilita la comprensión en el sentido de que los aportes de tipo cultural y en general los valores de la población afro deben contribuir en la sensibilización nacional para el reconocimiento efectivo de la cultura de origen africano como una de las aristas de la identidad colombiana. Como cátedra de estudios dirigida a todo el sistema educativo, es coherente el planteamiento de que la afrocolombianidad es un patrimonio nacional. No obstante, es innegable que en el pensamiento de Juan de Dios existe un problema de tipo conceptual ante la imposibilidad de sus textos para dejar ver la diferencia entre Cátedra y etnoeducación. Es obvio que de acuerdo con la definición de etnodesarrollo ya mencionada, la etnoeducación está planteada en perspectiva de educación propia, al interior de los

territorios de los pueblos llámense estos negros o indígenas. Por lo tanto, no se trata de una educación pensada hacia afuera, ya que en este caso hablaríamos de catedra nacional, sino de un proyecto pensado, construido y aplicado “casa adentro” desde el principio y derecho a la autonomía de los pueblos. Al escarpársele esta sutil pero también profunda diferencia, el pensamiento de este autor desdibuja el sentido político de los procesos educativos afrocolombianos.

En consecuencia, el concepto de etnoeducación afrocolombiana, no solo supera la idea de una catedra, como la presenta el autor, también es necesario considerar que no puede ser un propósito nacional ya que los elementos que lo componen, en términos de educación construida casa adentro, no están dirigidos a todos los colombianos sino concretamente a dar respuestas de tipo pedagógico, histórico, cultural, social, organizacional y político a las demandas de los pueblos de ancestro africano en Colombia, cuyos anhelos se encuentra por fuera de las esferas del poder constitucional y del Estado. Por definición, este proceso está en manos de maestros y líderes intelectuales que dan continuidad al proyecto de insumisión histórica de los negros en Colombia.

Pensar los temas de la etnoeducación afrocolombiana, como lo propone el autor, esto es, en términos de un proyecto con destino a todos los colombianos es un asunto que tiene muchos adeptos en el magisterio y sectores afiliados al multiculturalismo de Estado. Sin embargo, no se podría negar que esa forma de comprender la etnoeducación diluye drásticamente el sentido inicial de una educación para el posicionamiento político de las comunidades.

No obstante lo anterior, Juan de Dios hace un planteamiento coherente en el sentido de asumir la etnoeducación como un movimiento pedagógico nacional en cuyo escenario se discutan las estrategias con que las comunidades afrocolombianas crearan condiciones para un entendimiento mutuo con otras realidades sociales, culturales y políticas del país. En lo que sigue, el autor se va a mover entre la denuncia por las condiciones de racismo y discriminación que se percibe en la educación colombiana y en los propósitos de formación desde la perspectiva educativa afrocolombiana. Su pregunta es ¿Por qué debemos implementar la etnoeducación afrocolombiana? Leamos sus respuestas:

1. Porque los colombianos debemos eliminar de nuestra psicología social y del sistema educativo la estigmatización, la desinformación e ignorancia sobre la persona afro, la Africanidad y la Afrocolombianidad.
2. Porque los colombianos tenemos que destruir el racismo, el etnocentrismo blanco y la discriminación racial, que sembraron en nosotros los colonizadores europeos y que luego se han reproducido, de generación en generación, en la conciencia individual y colectiva, a través de las relaciones sociales cotidianas, la educación, la cultura dominante y los contenidos de los medios de comunicación.
3. Porque los colombianos estamos obligados a construir en la niñez y en la juventud una ética de respeto a las diferencias y a la diversidad étnica y cultural, en pro del entendimiento intercultural entre las diversas etnias que integran la nación colombiana.
4. Porque todos los colombianos debemos conocer, asumir y estimar la Africanidad y Afrocolombianidad que llevamos dentro de nuestra sangre y cultura, como raíces y fundamento de nuestra identidad individual, social y nacional.
5. Porque todos los colombianos debemos reconocer que el mundo capitalista tiene una gran deuda histórica con los pueblos africanos, y en Colombia para con el pueblo afrocolombiano. El Estado colombiano tiene que reconocer a las Comunidades Afrocolombianas el derecho a la diferenciación positiva para así lograr la eliminación progresiva de la discriminación racial y la elevación de sus condiciones de desarrollo humano y de dignificación de su vida. (p. 28)

Juan de Dios Mosquera insistirá en este texto en presentar como etnoeducación lo que la ley 70 de 1993 y los lineamientos del Ministerio de Educación, publicados en 2001, llamarán Catedra de Estudios Afrocolombianos como un derecho de toda la sociedad en el país a conocer la historia y el conjunto de saberes que los pueblos negros han acumulado a partir de sus cosmovisiones de origen y las construcciones culturales en América. Pero es importante resaltar el aspecto en el que el autor concibe la etnoeducación afrocolombiana como antídoto para el racismo y la discriminación. Su postura sigue en la línea del multiculturalismo en la medida en que la etnoeducación, como él la concibe, no solo es un proyecto de Estado sino también que los conocimientos de la cultura afro contribuirán para la concordia entre todos los colombianos. Como un reto para la construcción de identidad nacional, el autor dice que:

La Etnoeducación Afrocolombiana debe formar colombianos con una actitud científica, comprensiva y respetuosa sobre la diversidad y convivencia étnica y cultural de la nación, desterrando las prácticas, contenidos y conductas docentes de la educación tradicional, caracterizada por la supresión de la diferencia a través de la exclusión, el racismo y la homogenización para la hegemonización. Esta educación persistente hasta el siglo XX, indujo a las personas "blancas" y a las propias personas negras a renegar y despreciar su identidad y personalidad africana, y estigmatizó con prejuicios y estereotipos la Negritud, como conciencia de la creatividad, aporte y belleza de la persona negra y del mundo de la Africanidad en todo el orbe.

Durante toda la historia nacional las clases dirigentes "blancas" y sus intelectuales han utilizado la educación como instrumento de "civilización y dominación" sobre las Comunidades Afrocolombianas, y de desarraigo, traumatización y alienación de la persona negra. Ha sido mediante el proceso educativo que se ha infundido en las personas negras el etnocentrismo blanco (la cultura y el conjunto del mundo de la etnia "blanca" como centro, como referencia para llegar a ser), y las ha inducido a negar su existencia como personas diversas y diferentes y a adoptar el blanqueamiento, pretendiendo lograr así el progreso social, la aceptación y el reconocimiento de las personas y las clases dominantes "blancas". (p. 35)

En este texto, se observa con nitidez la tendencia del autor a reemplazar la educación oficial que él denomina tradicional por la etnoeducación afrocolombiana en términos de proyecto estatal de educación para todos los colombianos. En mi manera de ver, habría que tener cuidado con este planteamiento ya que podría caerse en la trampa de pensar un sistema educativo desde el etnocentrismo negro, lo que dejaría sin piso la crítica al etnocentrismo blanco. Lo que no se puede negar es el enorme daño que ha hecho la educación oficial del Estado en la construcción de identidad de los afrocolombianos. Negados como seres aportantes fueron sujetos a los cánones de la academia eurocentrada y occidental, menospreciando sus conocimientos y sus valores como seres humanos. No es menos cierto, desde esta perspectiva, que Colombia ha transitado históricamente sobre una visión “civilizadora” de la educación. Esta concepción educativa que según Zapata Olivella es dominante y racista no podrá exterminarse reemplazándola por un proyecto de etnoeducación afrocolombiana cuyo reconocimiento es mínimo y además corresponde a la visión endógena de una de las expresiones culturales del país que las elites colombianas han despreciado históricamente. Lo que hay que volver a reconocer es la necesidad de fortalecer un movimiento pedagógico nacional que, desde los afrocolombianos, plantee alternativas al proyecto educativo nacional en medio de otras propuestas de etnias y culturas nacionales. Y continúa:

En cada etnia y comunidad la educación debe adoptar unas estrategias de compenetración recíproca, y otras específicas que respondan a las particularidades de su identidad: histórica, étnico-cultural, ecológicas y económicas. Los gobiernos, para garantizar el servicio educativo en las Comunidades Afrocolombianas, deben incorporar el derecho a la diferenciación positiva, teniendo siempre en cuenta las enormes necesidades básicas insatisfechas, generadas por siglos de discriminación racial y social y la necesidad de proteger los derechos étnicos y culturales de los estudiantes y comunidades.

El proceso educativo en vez de incitar al blanqueamiento y al desarraigo cultural en contra de las etnias afrocolombiana e indígenas, debe ser el medio eficaz que

propicie el abrazo solidario de las etnias entre sí, el mutuo reconocimiento de los valores, y la convivencia fraterna entre todos los colombianos. La incorporación del reconocimiento intercultural es la mejor estrategia en la lucha por la eliminación del racismo, la discriminación racista y la exclusión racial y social. (p. 36)

En este texto, el pensamiento de Juan de Dios adquiere un nuevo sentido. La doble perspectiva de la educación en una comunidad étnica es importante para comprender el adentro y el afuera. No sería posible de otra manera la doble condición de los integrantes de los grupos reconocidos como distintos culturalmente en un país. Por un lado pertenecen a la ciudadanía y por otro a su cultura ancestral con la que aseguran derechos colectivos. La educación en este caso, debe revelar los dos modos de pertenencia. Solo que habría la necesidad de observar las recomendaciones de Amir Smith Córdoba en el sentido de que primero hay que afianzarse en lo propio antes de cualquier intento de relación con los demás. Ahora bien, la interculturalidad sigue siendo en el discurso de Juan de Dios una estrategia de intercambio basada en la comunicación entre las etnias pero no precisa el concepto en términos de sus posibilidades políticas ya que la supervivencia de las etnias no está garantizada en el respeto mutuo entre ellas, sino en la capacidad de asumir juntos una lucha para contrarrestar las viejas y nuevas lógicas del colonialismo. Sigamos leyendo el pensamiento de Juan de Dios:

Las políticas etnoeducativas del Ministerio de Educación Nacional deben tener presente la siguiente razón fundamental: el conjunto de las Comunidades Afrocolombianas aspira a ser protagonistas de un proceso educativo que le respete el ejercicio de su identidad como persona negra, como africano colombiano; le capacite y forme eficientemente en todos los niveles educativos para poder competir y desenvolverse en condiciones normales frente a las demás etnias y en todas las esferas de la sociedad Colombiana e internacional. La Etnoeducación Colombiana debe convertirse en motor del desarrollo económico, social, cultural y político de las comunidades Negras y en instrumento de entendimiento intercultural entre los colombianos. (p.37)

Aquí el autor, introduce un nuevo concepto: Etnoeducación colombiana. Nótese que no se refiere a la etnoeducación afrocolombiana aunque describe los mismos elementos para ambos conceptos. Una vez más, hay que decirlo, la confusión de este autor sigue anclada en la no diferenciación entre Catedra de Estudios Afrocolombianos y la etnoeducación en términos de educación propia. Todos sus conceptos educativos tienden a la idea de que el Estado debe promover, a partir del reconocimiento de la condición social y cultural de las comunidades negras, un entendimiento entre todos los colombianos. Hay que repetir también que su pensamiento no revela una postura crítica fuerte ya que en el desarrollo del mismo, las comunidades no tienen posibilidades de construcción de su propia educación porque esta potestad es exclusiva del Estado. Sigamos leyendo:

La Etnoeducación Afrocolombiana no es una necesidad exclusiva del Pueblo Afrocolombiano. La Afrocolombianidad como una de las bases - fundamento étnico, cultural y espiritual de la identidad nacional, es un patrimonio de toda la nación y debe ser una conciencia social de todos los colombianos, sin distingos raciales. Nosotros los colombianos tenemos derecho a conocer la historia científica y los valores de la identidad afrocolombiana. La introducción de la Afrocolombianidad en los programas educativos en todo el país, propiciará el conocimiento recíproco, y generará acercamientos y actitudes fraternales en pro de la eliminación del racismo y las discriminaciones que traumatizan las relaciones raciales y sociales entre los colombianos.

La implementación de la Etnoeducación Afrocolombiana nos exige un cambio rotundo de la visión pedagógica que los educadores hemos venido difundiendo en las Comunidades Afrocolombianas. Es necesario cambiar de actitud y reflexionar sobre el enorme daño psicológico que hemos causado a los estudiantes y a las comunidades al propiciar la reproducción del Etnocentrismo "blanco" y el racismo en nuestra práctica pedagógica cotidiana. Tenemos que aprender a dirigirnos y tratar a las personas negras e indígenas. (p. 37)

De nuevo, se insiste aquí en equiparar etnoeducación afrocolombiana, concepto que debería referirse a los procesos educativos endógenos, con el conocimiento de la afrocolombianidad. Desde luego que la afrocolombianidad le corresponde a todo el país

en tanto que la cultura negra es una de las raíces de la identidad nacional; sin embargo, no se puede predicar lo mismo de la etnoeducación afrocolombiana por razones que ya hemos anotado atrás, una de ellas es que la etnoeducación se construye hacia adentro, mientras que la afrocolombianidad son aportes de los negros a la sociedad y por lo tanto se construye hacia afuera como una Catedra en el sistema educativo. Por supuesto que el espíritu de esta catedra, como lo establecen las normas, más que a las comunidades negras está dirigido al conocimiento de todos los colombianos y por esa razón es de obligatorio cumplimiento. La etnoeducación, en cambio, es una construcción política al interior de los territorios ancestrales y desde esta perspectiva, no es para todos los colombianos.

Vale aclarar también que el término etnoeducación, muy usado en el discurso de Juan de Dios Mosquera, es un concepto polémico desde que el Ministerio de Educación lo asumió como servicio a las comunidades. Ninguno de los otros pensadores estudiados ha utilizado este término. Sus críticas frontales se hacen a la educación oficial con variadas formas de nombrarla tales como educación racista, discriminativa, dominante, endilgativa, etc, pero todos propenden por una educación que contribuya a recuperar la libertad, la autonomía y la dignidad ultrajada de los hombres y mujeres con ancestro africano. En el presente, el concepto de etnoeducación se está reemplazando por el de educación propia o educación afrocolombiana. Continúa Juan de Dios:

Otro ejemplo muy significativo ha sido la actitud de los docentes de Ciencias Sociales hacia los estudios africanos. A la unidad temática sobre África siempre se le asignaba para el final y, la mayoría de las veces, por falta de tiempo no se alcanzaba a estudiar o se le reducía a pintar algunos mapas o se asignaba a los estudiantes un trabajo. Para los educadores, el estudio de la historia y las realidades de los pueblos africanos no era importante, y esta actitud era transmitida a los educandos con consecuencias académicas y psicológicas nocivas para la formación de la conciencia sobre la identidad

étnica y cultural nacional: los colombianos somos ignorantes sobre África; la visión que tenemos de África se limita a las noticias de la T.V., que sólo muestran de un continente tan grande y maravilloso las tragedias provocadas por las guerras: el hambre y la desolación de los refugiados. A todo lo anterior debemos agregar que en las asignaturas diferentes a las Ciencias Sociales se excluye totalmente a África e igualmente a los propios afrocolombianos. (p. 38)

En esta crítica Juan de Dios coincide con Jesús Lacides Mosquera. La sistemática negación de lo africano en el sistema educativo de Colombia ha sido un proceso nefasto en la construcción de identidad de los afrocolombianos y de los colombianos en general. En este texto, le asiste mucha razón al autor ya que los estragos de una educación negadora de la negritud ha afectado también a los propios maestros negros que alienados por el sistema se han constituido en colonizadores de su misma gente, sobre este tema también hay coincidencia con el pensamiento de Amir Smith Córdoba ya estudiado. Al final, Juan de Dios Mosquera propone una estrategia revolucionaria que transformaría el enfoque de la educación por lo menos en los territorios con ancestro africano, leamos:

A partir de ahora, educadores y comunidades, vamos a devolvernos todo lo que se nos ha hecho ignorar, enriqueciendo la vida comunitaria y escolar con los valores de nuestra Afrocolombianidad El redescubrimiento de nuestra Identidad Afrocolombiana nos permite recrear la historia, los símbolos, las imágenes y las bases de nuestra identidad étnica y cultural. En este proceso los colombianos y los afrocolombianos debemos rebautizar conscientemente nuestra realidad.

Es doloroso encontrar instituciones educativas de las Comunidades Negras cuyos nombres siguen dando vida a opresores esclavizadores de nuestros antepasados. El proceso etnoeducativo nos convoca a impulsar una activa y creativa revolución cultural rebautizando nuestros pueblos, calles, plazas, edificios educativos y estatales, negocios y grupos culturales, etc., con nombres que enaltezcan nuestra Africanidad, Afrocolombianidad y Negritud. (p. 40)

La idea de rebautizar la realidad, en este caso, está relacionada con una dinámica social y política que cambiaría la manera de nombrar las cosas, la historia, las instituciones, los monumentos etc por nombres propios o de personajes importantes del pueblo negro que represente una simbología cultural en las comunidades. De esta manera, se generaría mayor fortaleza identitaria y se eliminaría el apego a los falsos héroes, así como se desvanecerían las mentiras históricas con las que se ha enajenado la conciencia de la comunidad negra. Por eso, es una idea revolucionaria.

Eventos educativos del Movimiento Social Afrocolombiano siglo XX

Ildefonso Gutiérrez Azopardo (1994) informa que en la década de los setenta arrancan con fuerza las reivindicaciones del negro en Colombia. Se crean movimientos de las Negritudes en varias ciudades, producto del contacto de los dirigentes negros con las ideas de Cesaire, Senghor y Fanon. Particularmente habla de varios eventos académicos celebrados, como el de 1976 en Cartagena dirigido a sociólogos y antropólogos de universidades norteamericanas (p. 89), así mismo menciona, entre otros, el primer congreso sobre cultura negra de las Américas celebrado en Cali en 1977 y el seminario sobre Cultura Negra para profesores en Bogotá 1978 (p. 90).

En el presente capítulo, sin embargo, en lo que hace a los eventos donde hubo pronunciamientos educativos de parte de intelectuales, líderes y maestro afrocolombianos, analizaremos los siguientes: Seminario internacional sobre participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas Bogotá 1986. Quinto Encuentro de Pastoral Afroamericana Quibdó 1991, Primer Congreso pedagógico de comunidades negras Tumaco

1992, Primer seminario taller nacional de etnoeducacion afrocolombiana Cartagena 1993 y Seminario taller nacional para la construcción de lineamientos curriculares de la educación en comunidades negras Guapi 1994. Es de anotar que el primer congreso de la cultura negra de las Américas, realizado en Cali 1977, ya fue analizado retomando el discurso inaugural del evento pronunciado por Manuel Zapata Olivella (capítulo II) y también el seminario sobre cultura negra para profesores dirigido por Amir Smith Córdoba en 1978 (capítulo III). Ahora, revisemos los eventos de los años ochenta y noventa:

Seminario Internacional sobre la participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas: Bogotá 1986.

En la primera ponencia del evento, Alexander Cifuentes hace una caracterización de las problemáticas del litoral Pacífico colombiano en el entendido de que en esta región afrocolombiana se presentan los mayores déficits en lo que se ha denominado las políticas del Desarrollo. En efecto, en materia de educación Cifuentes presenta una serie de estadísticas absurdamente desfavorables para los niños negros del Pacífico tales como que en Buenaventura de 100 estudiantes que ingresaron a la primaria en 1976 solo terminaron 32 en la zona urbana y 4 en la zona rural. Estas cifras unidas a las tasas de repitencia y deserción resultaron dramáticas como factor de pobreza para una región poblada principalmente por descendientes de africanos esclavizados cuyos antepasados habían quedado en libertad 125 años atrás. La intención de Cifuentes era generar una reflexión profunda sobre el nivel de exclusión de estos pueblos y los efectos del racismo estructural que los agobiaba. No obstante, como él mismo lo comentara, los problemas de fondo estaban ubicados en otro lugar, escuchemos:

Si dejamos de lado lo meramente cuantitativo en la enseñanza primaria y nos referimos a un aspecto importante como es su contenido y su calidad, el divorcio entre ellos y la vida de la colectividad en las tierras bajas del Pacífico resulta enorme. En efecto, “el currículum del Chocó está de acuerdo con su patrón emanado de Bogotá y usualmente llamado “clásico” (Sanders, 1978: 33). El producto esperado es una persona con “cultura”. Completamente trasplantado del exterior, el sistema de enseñanza, concebido como un proceso de transmisión de conocimientos y no como aplicación de los mismos a la vida diaria, genera un conflicto entre los valores comunitarios y los valores foráneos planteados por asignaturas con programas obligatorios carentes de interés y sin relación alguna con la experiencia cotidiana. “De ahí que las ciencias biológicas no enseñan al chocoano acerca de su flora y su fauna, ni la educación cívica le da información sobre los problemas y la política en el Chocó...” Esta situación, “en el Chocó tiene como efecto que el estudiante memorice los hechos sobre fenómenos universales, más que confrontarlos con los problemas locales que se refieren a su solución...” (Sanders, 1978: 33) (Memorias, p. 30)

La crítica de la educación oficial que no respeta los contextos culturales ya la habíamos estudiado en Rogerio Velásquez en un documento de 1961. Lo que quiere decir que para las regiones afrocolombianas las deficiencias educativas adquieren carácter permanente, máxime si se piensa que aún en los momentos de terminar este estudio siguen intactos este tipo de problemas en una suerte de reedición de la violencia epistémica y el racismo académico.

Las denuncias de Alexander Cifuentes en este evento se pueden estimar como continuidad del pensamiento de los precursores que ya en la década de los setenta y ochenta se habían pronunciado al respecto. Podemos citar el caso del Manuel Zapata Olivella en el primer congreso de la cultura negra de las Américas (1977) y la obra Amir Smith Córdoba “Cultura Negra y avasallamiento cultura”(1980) también analizada en este estudio. Continúa Cifuentes:

De esta manera la escuela olvida que el niño y el adulto no pueden ser disociados del medio cultural en el cual nacieron y se desarrollaron. Por su contenido, la educación primaria no es un medio de socialización en las tierras bajas del litoral pacífico colombiano; la

escuela primaria difunde entonces sus propios valores y no los de la realidad del medio ambiente y produce así un desarraigo cultural en la población de la región. Dentro de esta perspectiva, es evidente que persiste el carácter colonial de la educación. La posición del negro libre y el esclavo en la sociedad colonial, escribe William Frederick Sharp, estaba claramente definida y bien entendida. “El negro libre y el esclavo se hallaban en la base de la sociedad. Dentro de la frontera de la sociedad neogranadina colonial la gente negra estaba excluida de muchas de las organizaciones importantes de tipo social: la militar, la política, los negocios, la Iglesia, la educación” (Sharp, 1970:307-308). La educación entonces no ha sido y no es en la actualidad el elemento que construye el porvenir en las tierras bajas del Pacífico en Colombia. (Memorias, p. 30)

De manera contundente, Cifuentes argumenta acerca de la indisolubilidad de la Sociedad Negra del Pacífico que unida por el cordón umbilical de la cultura convive en el territorio. Por supuesto, la escuela a la que se refiere es aquella que pertenece al Estado. Por lo tanto su crítica es directa contra la educación oficial. En cuanto que dicha escuela no responde al contexto territorial y cultural, Cifuentes la percibe como inútil pero además como una educación de tipo colonial, es decir, inexistente como oferta de reafirmación identitaria para la población negra. Estas aseveraciones dejan ver un pensamiento educativo radical en el sentido que la educación oficial no ha contribuido con el mejoramiento de las condiciones de vida de la región sino que además, ha sido perjudicial para estos pueblos por el desarraigo que ha provocado. Es decir, dicha educación está basada en la reproducción de la cultura dominante y está completamente alejada de la cultura propia de los pueblos del Pacífico. De ahí que si la educación que el Estado ofrecía en los años ochenta en esta región no sirvió para generar una idea positiva del progreso y del futuro para las gentes del territorio Afropacífico, Alexander Cifuentes está re-abriendo aquí la reflexión para pensar una educación que ayude en la afirmación cultural de la

población negra, cuyo diseño y aplicación debería estar en otras manos y no propiamente en las del Estado.

En el mismo evento, el Centro de Estudios Frantz Fanon presentó ponencia con el título: “El Negro y el carácter de las relaciones interétnicas en Colombia”. De esta conferencia se destaca la puesta en escena de los problemas históricos y los determinantes de la marginalidad del negro en Colombia, la desestimación de los aportes del negro a la nación y las problemáticas de tipo cultural que se presentan en el país en la década de los ochenta. El grupo Frantz Fanon lo argumenta así:

Podemos afirmar que la crisis social agravada que vive Colombia, tienen entre sus principales causas la falta de conciencia sobre la diversidad de elementos que determinan la cultura nacional; actuar en consecuencia con esta realidad, es tener en cuenta que la cultura material y espiritual que hoy poseemos es resultado del aporte e interacción del indio, el negro y el español. El mestizaje cultural es el rasgo más distintivo de la colombianidad que debe situarse en el centro del concepto de identidad nacional; y esta última debe entenderse como el reconocimiento de la presencia y aporte de las diversas etnias, el conjunto de valores y esencias culturales que nos caracterizan... Entendida en este orden, la identidad nacional es condición imprescindible para la superación de las barreras materiales y espirituales que distancia a los colombianos. (Memorias, p. 195)

Es de anotar que los problemas de no reconocimiento de la diversidad cultural y la concepción monocultural de los colombianos agenciada por las elites sociales y políticas, no es un asunto exclusivo de la década de los ochenta, este pensamiento sigue vigente pese al cambio constitucional de 1991.

No obstante, el ideal concepto de identidad nacional como aglutinador de las distintas expresiones culturales del país, le servirá a los miembros del Centro Frantz Fanon para socializar una propuesta hacia el cambio social y el replanteamiento de la educación en el país.. Leamos lo que dicen:

El reconocimiento de que el negro en Colombia es un sujeto que voluntaria o involuntariamente es OMITIDO, es el punto de partida para iniciar el tratamiento adecuado a la complejidad de su problemática. Este reconocimiento implica la inclusión de su historia verdadera en el sistema educativo, partiendo de la escuela a la universidad, pasando por los medios de comunicación y aplicando el concepto de formación en el sentido de la identidad nacional. Entre los puntos que considera el *Centro de Estudios Frantz Fanon* que su ejecución contribuirá al progreso del negro y el cambio social en Colombia está: El replanteamiento del sistema educativo, incluyendo la historia, el aporte y la presencia del negro en la formación de la vida nacional. (p. 195)

Desde luego, las propuestas del Centro Frantz Fanón abarcan variados temas que tienen que ver con la economía, la autonomía, la institucionalidad entre otros. Sin embargo, para efectos de este análisis nos interesa el planteamiento educativo. El pensamiento de que la complejidad de la problemática del negro, incluyendo su progreso, dependen de un replanteamiento de la educación que visibilice esta población en términos de sujetos históricos y aportantes a la nación, es una postura común a la gran mayoría de los pensadores negros y a las experiencias educativas del movimiento social. Ello denota no solo una oportuna y necesaria coincidencia, también una unidad de criterios que se venía perfilando décadas atrás con el aporte de otros eventos y pronunciamientos de líderes, educadores e intelectuales negros. Con este hecho significativo, podemos colegir que las reivindicaciones afrocolombianas y especialmente el desarrollo del pensamiento educativo han transitado sobre la línea de un horizonte histórico.

Quinto Encuentro de Pastoral Afroamericana Quibdó 1991.

En materia de pensamiento educativo afrocolombiano, la década de los noventa empieza con la organización, en la ciudad de Quibdó, del 5° Encuentro de Pastoral Afroamericana, cuyo tema único fue el proyecto de Educación Liberadora del pueblo negro. En efecto, reconociendo la participación de países como Brasil, Ecuador, Venezuela y Panamá, la delegación colombiana se destacó por su presencia multitudinaria y por la representativa de todas las regiones afro del país.

Entre los objetivos del Encuentro está el análisis de los vacíos y carencias del sistema educativo formal e informal, para plantear alternativas de solución que hagan posible la implementación de un proyecto educativo afroamericano adecuado a la historia, la cultura y las necesidades reales de dichas comunidades. Por otro lado, estudiar y analizar las relaciones entre cultura afroamericana y educación popular; historia, realidad afroamericana y educación, con miras a unificar criterios conceptuales que favorezcan la valoración y la identidad de los afroamericanos en procesos educativos propios y liberadores. Así mismo, intercambiar experiencias educativas de pastoral afroamericana, en orden a lograr un proyecto educativo conjunto. (Memorias pp. 45 y 46)

Con una actitud autocrítica de los miembros de la iglesia, con respecto al diagnóstico de la educación en los pueblos afroamericanos el evento concluye lo siguiente:

Antes los curas doctrineros, los capataces de cuadrillas, los amos; hoy los maestros, la escuela en general, nunca han tenido en cuenta al afroamericano en el proceso educativo más que como un receptor pasivo. Un receptor al que se ideologiza a tal grado, que se ve inmerso en la contradicción fundamental de que “por un lado los obligan a aceptar su identidad de negros,

mientras que por el otro los estimulan a rechazar el ser negro y a sus compañeros negros”... La escuela, el sistema educativo formal vigente provoca un efecto descontextualizado en la población afroamericana. No le habla de lo suyo ni en su lenguaje. Simplemente pretende prepararla para que adopte la lógica del sistema dominante y lo reproduzca. Así se altera la dinámica de las comunidades, forzando la asimilación a lo pretendidamente nacional; pues los contenidos están completamente divorciados de la vida afroamericana... la educación formal, por lo tanto, se erige en pieza fundamental del engranaje etnocentrista, excluyente, discriminatorio y racista de las culturas hegemónicas de los países del continente americano. Este sistema sustenta todas las relaciones de explotación, dominación y alienación que hacen del afroamericano, en consecuencia “un elemento marginal, tanto en las barriadas de las grandes ciudades, como en las áreas rurales situadas en la periferia del sistema económico capitalista”. (Memorias, p. 14)

Para una comprensión crítica del evento de Pastoral Afro en Quibdó, es preciso recalcar que entre los asistentes se encontraba un número muy importante de los líderes afrocolombianos que en ese mismo año (1991) inician las discusiones con el gobierno en torno a la reglamentación del artículo transitorio 55 de la Constitución. Ello explica, de alguna manera, el tono beligerante de los planteamientos. La Pastoral afrocolombiana, en adelante será un actor decisivo en el movimiento social de las comunidades negras que cobra fuerza e importancia en los inicios de los noventa. El diagnóstico con que inicia el evento no guarda ninguna diferencia con el pensamiento afro de los intelectuales que ya hemos estudiado. La escuela es vista aquí como un instrumento de las clases poderosas para perpetuar la dominación y seguir sometiendo a la marginalidad a las poblaciones afroamericanas. Por lo tanto, se parte de una confrontación entre la educación que sirve al capitalismo y la reivindicación de los pueblos negros que anhelan mejores condiciones y entre ellas otro tipo de educación.

Pero como si fuera poco, el evento va a insistir en otros elementos fuertes que constituyen el diagnóstico educativo en las Comunidades Afroamericanas. Algunos

de ellos ya referidos en las experiencias educativas del capítulo III, pero siempre vigentes dada la *inmunidad* del sistema de educación formal frente a las demandas de estos pueblos. Leamos lo siguiente:

El sistema educativo formal, tal como actualmente está estructurado, no se corresponde con la lógica de producción cultural afroamericana, con sus características étnicas, ni con sus necesidades en los diversos órdenes. Esto es válido tanto a nivel de objetivos, como de contenidos y métodos... Los objetivos se reducen a preparar para la nacionalidad impuesta, dominante; para que el afroamericano se convierta en un nacional de corte occidental, ya que estos son los valores que se le presentan como modélicos. De otro lado, se busca cualificarlo para que sea fuerza de trabajo asalariado, colocando en condiciones de inferioridad su economía natural de subsistencia. De este modo se niega, se erosiona y se modifica sustancialmente la imagen y la identidad cultural de las poblaciones afroamericanas... Los contenidos están dictados desde arriba, desde el mundo no afroamericano. Son contenidos impuestos y ajenos que desconocen el saber popular. Son puntualmente inexactos, ocultan la historia del negro, minusvaloran su cultura... las metodologías que se utilizan son poco vitales para una cultura en esencia vital. La inactividad, el papel pasivo del educando, la ausencia de participación en todos los pasos del proceso educativo formal, llevan al afroamericano a la apatía frente al mismo, con altos niveles de deserción en muchos casos.. A esto se suma el autoritarismo del maestro, figura que ha llegado a representar lo más clásico del Estado-policía para los miembros de una cultura de la libertad. (p. 15)

Objetivos, contenidos y métodos del sector formal de la educación aparecen aquí como nefastos para los intereses educativos de los pueblos afroamericanos. Lo que equivale a decir que los asistentes al evento no reconocen ningún campo en el que los Estados de América hayan pensado en las posibilidades de superación de los negros por la vía de la educación. Esto nos indica que la crudeza de este diagnóstico, válido para Colombia y los demás países participantes, es una clara denuncia a la institucionalidad y un desafío grande para los procesos de reivindicación de derechos de los afroamericanos.

Para entender este exhaustivo listado de anomalías del sistema educativo formal, solo habría que reconocer que Alexander Cifuentes tenía mucho de razón cuando calificó la educación oficial como de tipo colonial. La educación colonial es inexistente para los negros porque no estaba diseñada para favorecerlos, sino todo lo contrario para negar su cultura y por tanto su existencia. No obstante, los participantes del evento de Quibdó desnudaron el proyecto de educación formal, en tanto que, dirigido a los negros, llevaba la intención de asimilarlos a las nacionalidades impuestas con estrategias sutiles, contenidos inadecuados y metodologías apropiadas para lograr que sean dependientes e inculcarles miedo.

El evento, realizado en 1991, fue enfático en describir un diagnóstico de la educación en las poblaciones afroamericanas totalmente desolador, quizás con el propósito de generar reflexiones profundas en torno a las alternativas posibles. Leamos entonces algunas de las reflexiones que plantearon con relación al proyecto de educación liberadora para los afroamericanos:

Consideramos que cualquier proyecto afroamericano de educación debe dar a la ORALIDAD todo el valor que ella tiene dentro de esta cultura. No creemos que se trate solamente de presentar el mundo de lo escrito como el mundo superior y fuera del cual no existe el conocimiento. La oralidad debe jugar su papel dentro del proceso educativo afroamericano, máxime cuando sabemos que es la transmisión oral la que ha garantizado la permanencia del saber ancestral de esta cultura. (Memorias, p. 23)

En primer lugar, el reclamo por la oralidad como elemento fundamental en el proceso de formación de los afroamericanos tiene el sentido de conservación de una de las matrices más importantes de la cultura de estos pueblos. Los participantes, al rescatar en este valor heredado de las culturas africanas, no solo se reafirman culturalmente sino que además como colectivos

se autoexigen la necesidad de un análisis profundo de los efectos causados por la imposición de la escritura como único medio para el aprendizaje. Lo que hacen, en sentido práctico, es una crítica a la cultura occidental que a través de la educación formal se ha empotrado en las culturas afroamericanas para desajustar sus estructuras y construcciones sociales. En todo caso, el no ceder totalmente los créditos a la escritura como dispositivo de poder y postular la oralidad como estrategia de aprendizaje, los líderes afroamericanos retan la cultura occidental y se asumen insumisos frente a la imposición. Revisemos el siguiente aporte:

El medio natural en el que se ha sobrevivido la cultura afroamericana es referente básico para ella. Por lo mismo, el proceso debe estar tan bien referido al reconocimiento de este medio, a reforzar la armonía con la que el hombre afroamericano ha vivido su relación con la naturaleza, teniendo en cuenta las nuevas condiciones y características de los ciclos económicos y capitalista, que marcan inevitables cambios en las relaciones hombre-naturaleza entre los hombres afroamericanos. (ídem)

Otro componente fundamental, identificado como pilar de un proyecto de educación liberadora afroamericana es el Territorio. Tal como aparece en el texto, la relación ancestral con la naturaleza es necesario afianzarla para evitar el rompimiento con un elemento clave de la cultura afroamericana. Pero también para garantizar su permanencia y pertenencia a la territorialidad como escenario de vida. En la década de los noventa, el Encuentro de Quibdó es el primero que asume el tema del territorio como esencial en un proyecto de educación liberadora. Como lo comentaremos al final, esta mirada de la educación será retomada en la ley 70 de 1993. Veamos el siguiente apartado:

Puesto que el proceso educativo tradicional afroamericano está enraizado en los procesos de socialización de los individuos, la práctica educativa alternativa debe también asociarse a dichas dinámicas y a todas las demás que atraviesan la vida cotidiana del pueblo afroamericano: la producción, la familia, la organización social, la religión, los espacios de celebración, los ritos funerarios etc.(ídem)

Más que pensar en la imitación de los grandes centros de poder, la educación liberadora que aquí se propone busca generar mayor identidad con la vida cotidiana y con sus prácticas sociales, productivas y culturales. Este elemento resulta de la mayor importancia para la retención cultural que diferenciará a las comunidades afrocolombianas y afroamericanas de otros pueblos y culturas. Los factores diferenciadores en los que se hace énfasis podrán guiar los debates y negociaciones con las esferas dominantes de los países. Analicemos lo que sigue:

Todo proceso educativo que se considere alternativo para los afroamericanos debe tener en cuenta al pueblo como sujeto, involucrando en todos los momentos a los agentes naturales de educación afroamericana, como la mujer, los ancianos, la comunidad y la figura paterna, cada uno de ellos de acuerdo con los roles que la cultura les ha fijado de acuerdo con su edad y su sexo. (ídem)

Con este texto, los participantes incursionan en el tema político-pedagógico ya que aluden a la participación de los diferentes miembros de las comunidades en los procesos educativos en una suerte de “aprendizaje colectivo” (García, 2009), donde se concibe la comunidad, es decir el pueblo, como el centro del proceso de aprendizaje. Se deja ver en este texto, la necesidad de concebir la educación más allá de los escenarios convencionales donde se imparten los conocimientos oficiales y se sugiere pasar a un diálogo, que en sentido freiriano, construya colectivamente los intereses de los afroamericanos. Vamos al texto siguiente:

Un objetivo central del proyecto alternativo de educación afroamericana debe ser la afirmación étnico- cultural de los sujetos, como punto de partida para las posteriores tareas de proyección social y política. Con la misma eficacia con la que los procesos tradicionales de la cultura consiguen este objetivo, los proyectos alternativos deben llegar a formar a los sujetos participantes en el proceso, en su SER CULTURAL AFROAMERICANO. (ídem)

Como aparece en el pensamiento de Amir Smith Córdoba, el texto revela de nuevo la *Voluntad de Ser*. El sentido de esta expresión se puede comprender como el punto de llegada de los procesos educativos liberadores en los pueblos afroamericanos; lo que nos obliga a pensar la educación en estos contextos como desarrollo de la identidad y en términos políticos como la posibilidad de llegar a la subjetividad colectiva. La *Voluntad de Ser* es también la voluntad de estar, de saber, de creer, de pensar. Como fin último de la educación liberadora, sugieren los participantes, está la reafirmación de la identidad política. Veamos el siguiente texto:

Ante los persistentes y cada vez más avasallantes procesos de invasión económica, política y cultural que soportan los pueblos afroamericanos de parte de los representantes de las sociedades nacionales (que desde siempre han buscado integracionismo y nacionalismo forzado=invisibilización), la educación alternativa debe preparar a estos pueblos para procesos más sistemáticos de resistencia. Dichos procesos deben incluir el elemento organizativo, mediante el cual los afroamericanos se expresan como etnia y cultura, como categoría social popular y como cristianos cuya fe repercute en su vida. Tales procesos organizativos no deben ser señalados a priori como “politización”, pues se trata de combinar todos los factores de identidad y no quedarse en culturalismos que recortan el panorama de la lucha y lo restringen a un solo campo. Pues el afroamericano debe ser capaz de enfrentar a la sociedad dominante, dialogar con ella, negociar condiciones de relación para obtener su reconocimiento como parte de la nacionalidad, lograr el cumplimiento y respeto de sus derechos y alcanzar niveles dignos de vida. (ídem)

En este último texto se resume el carácter político de la propuesta de educación liberadora afroamericana. Sin embargo, se centra en la eficacia de la organización social y comunitaria como estrategia de expresión colectiva de estos pueblos. La organización, sugieren los participantes, debe potenciar la capacidad de las comunidades para dar respuestas políticas y evitarse la folclorización de la identidad asunto que las elites de los países han utilizado para garantizar la imposición del modelo societal imperante y al mismo tiempo garantizar la mínima participación y reclamación de los afroamericanos en los asuntos cruciales que le atañen como pueblos.

En resumen, el evento de Quibdó, al desarrollarse en el mismo año en que se aprobó la nueva Constitución política del país (1991), se vio influenciado por los discursos de reivindicación de los derechos de los negros colombianos que algunos líderes asistentes venían construyendo en línea con el pensamiento de los intelectuales precursores. Este dicho se puede constatar en el articulado del capítulo sexto de la ley 70 de 1993. Casi todos los elementos de Quibdó (1991), en términos de propuestas de educación liberadora, fueron recogidos por la dirigencia afro como los fundamentos de la educación para las comunidades negras de Colombia. En este contexto, en Quibdó se formularon los elementos claves de discusión con el gobierno respecto de la educación afro, pero además se fortalece también y se da continuidad al pensamiento educativo radical de los intelectuales negros del siglo XX.

Por el nivel del diagnóstico y las propuestas de educación liberadora presentadas en el quinto EPA, se podría decir que los líderes negros de las comunidades eclesiales de base, tanto como dirigentes ciudadanos y universitarios, asumiendo su identidad afroamericana, desafiaron a los sectores ortodoxos de la iglesia católica y mostraron con suficiencia la insumisión epistémica frente al proyecto educativo formal del Estado.

Primer Congreso Pedagógico Afrocolombiano, Tumaco 1992.

Después del quinto Encuentro de Pastoral Afroamericana (EPA) realizado en Quibdó en 1991, por iniciativa de maestros y activistas de procesos educativos propios del movimiento social afrocolombiano, se organizó el primer Congreso Pedagógico nacional en Tumaco. Este evento contó también con la participación de personas de todas las regiones con población afro, intelectuales, maestros, dirigentes de organizaciones sociales y una representación de África. Lamentablemente, no fue posible encontrar información escrita de este certamen, por lo que nos tocó recurrir a entrevistar a algunos de los asistentes. Mary Lucia Hurtado, intelectual del Pacífico, nacida en Timbiquí Cauca y abanderada por mucho tiempo en el apoyo a los procesos educativos de la región, nos cuenta cómo se gestó el evento.

Para la realización del congreso pedagógico en Tumaco en 1992, puedo decir que desde mi lugar en ese momento, yo trabajaba en Plaidecop en el componente educativo, desde allí empezamos a articular con fondos públicos y de cooperación, los esfuerzos del movimiento social y a brindar apoyo a distintos eventos, sobre el entendido que Plaidecop estaba desarrollando un acercamiento a las comunidades desde otra racionalidad, digamos como intentando nuevas metodologías de aproximación al trabajo con comunidades y a la pregunta por el desarrollo local. Empezamos a apoyar ciertos eventos que promovían la difusión del transitorio 55. Desde la CVC nos pudimos acercar al movimiento social, muy embrionario aún, en torno al AT 55, entonces se apoyaron distintos eventos, en ese contexto surge la iniciativa desde Tumaco sobre el congreso pedagógico. (2015)²⁷

En su papel de apoyo como funcionaria de un proyecto de cooperación, pero también y más profundamente como intelectual de la región del Pacífico, Mary Lucia nos da pistas para reconocer las motivaciones de fondo que llevaron a la organización del congreso de Tumaco. Su punto de partida es que en esos años había un ambiente de discusión muy

²⁷ Entrevista realizada con Mary Lucia Hurtado en Cali el 8 de enero de 2015.

interesante, nutrido por las expectativas generadas en torno al artículo transitorio 55 de la Constitución. Este contexto, de alguna manera, suscitó diversas iniciativas organizativas en las comunidades negras que veían posibilidades en la nueva carta política. El sector de educación no podía faltar a esta cita coyuntural de la historia y su presencia en el movimiento social pasa por la convicción de tener la responsabilidad de orientar ideológicamente los procesos de reivindicación afrocolombianos. Continúa Mary Lucia:

Había momentos en que nos encontrábamos gentes de todo el Pacífico, por ejemplo en Buenaventura cuando se empezó a planear ya a nivel regional, en ese momento comienzan a emerger otros liderazgos en ese contexto pienso yo surge esta propuesta del congreso pedagógico, digamos como un espacio mucho más amplio de pensar lo educativo, por supuesto desde la perspectiva que se venía planteando el movimiento social. Entonces diríamos que entra la CVC apoyando pero no es una idea de CVC Pladeicop, no es una iniciativa institucional del Estado, es una iniciativa que surge de la región del Pacífico y yo ubico el liderazgo en Tumaco. La reflexión en torno a la educación dentro del movimiento social afrocolombiano ya venía de tiempo atrás al igual que venía la reflexión sobre los derechos en general de los afrocolombianos. Entonces digamos que ese es un momento como de entronque o un pequeño giro, de confluencia más que todo, donde otros discursos que ya venían adquieren nuevo significado, una nueva perspectiva por el movimiento pre-constituyente y post constituyente.

Si bien las comunidades afrocolombianas han venido participando de diversos eventos convocados por la Iglesia, el Ministerio de Educación y otras instituciones nacionales y extranjeras, el evento de Tumaco constituye la excepción. Por primera vez los maestros y líderes del Pacífico convocan al resto de las regiones afro a nivel nacional para discutir su papel como educadores en el nuevo escenario político que implica el reconocimiento de los derechos colectivos de los negros colombianos. Se trataba de dar continuidad a un proceso que había comenzado en la década de los ochenta también como iniciativas locales de educación propia. Por esta razón se hicieron presentes en el congreso experiencias educativas de distintas regiones como San Basilio de Palenque, San Andrés Islas, Bogotá, La Balsa-Cauca, Jamundí-Valle y otras propuestas del norte del Cauca. Estas experiencias trabajaban

desde la década anterior sin ninguna orientación institucional, pero de acuerdo con Mary Lucia estaban alimentadas por el Movimiento Nacional Cimarrón con el liderazgo de Juan de Dios Mosquera.

Mary Lucia Hurtado también argumenta que dada la coyuntura del AT 55, el congreso generó un nuevo escenario de encuentro entre la visión etnoeducativa que se venía manejando con los elementos que aporta el transitorio, especialmente la visión de territorialidad. Se trata de una concepción histórica y antropológica de la territorialidad, que si bien se había esbozado en las experiencias estudiadas y en el encuentro de Pastoral de Quibdó, en el congreso de Tumaco adquiere mayor fuerza en cuanto se concibe como primer y más importante derecho colectivo de los negros en el nuevo ordenamiento jurídico colombiano. Acompañado de la visión territorial otro de los aportes que el transitorio 55 hace al proceso etnoeducativo a partir del evento de Tumaco tiene que ver con el desarrollo productivo basado en las tradiciones de las comunidades negras.

En cuanto a objetivos del evento, de fondo estaba la necesidad de un debate pedagógico nacional, por eso se plantea como primer congreso pedagógico afrocolombiano en esa perspectiva y por eso se invitan de las distintas regiones del país, tanto los líderes como los pensadores y la gente que venía trabajando el tema, de hecho el congreso lo que busca es plantear el debate a nivel nacional. El evento logró una movilización muy importante. El otro elemento, pienso yo, fue que logró visibilizar el puente con África, es decir, África como el referente de la educación afrocolombiana y por supuesto el otro logro importante fue el ubicar lo etnoeducativo como parte de la reivindicación del movimiento social en ese momento. Es decir, era un momento histórico de un proceso que ya venía, fue como un llamado a que la etnoeducación hiciera parte de ese movimiento social y político que se estaba gestando. Bueno yo creo que no importa en qué momento se haya discutido pero pienso que lo etnoeducativo ha estado como una preocupación central en términos de las reivindicaciones del pueblo Afro.

Con el ambiente candente por la discusión de los derechos colectivos de las comunidades negras, el congreso de Tumaco, superando los colectivos o comunidades eclesiales de base que se presentaron en Quibdó (1991), convoca al resto de la comunidad

afro a un debate nacional interno que no se limite a una determinada postura ideológica sino que concentre todas las posibilidades del movimiento social. Al parecer en Quibdó y Tumaco, se dan los primeros eventos de masa después de que en las décadas anteriores los intelectuales habían realizado variados encuentros académicos sobre las reivindicaciones afro. Pero además de provocar el debate nacional sobre la educación afro, el congreso de Tumaco, como lo describe Mary Lucia, logra establecer el puente con África en un intento de hacer visible la relación del colonialismo europeo con las problemáticas de marginalidad en África y su Diáspora en Colombia y América. Además de la movilización nacional, el congreso logra que al lado de la territorialidad, la educación afrocolombiana haga parte de las dos grandes reivindicaciones de los negros en la década de los noventa.

Emir Caicedo, líder, maestra y participante del congreso, muestra una visión del evento en términos de escenario de análisis de las problemáticas educativas afrocolombianas. Mas propiamente, el interés central era, desde el punto de vista pedagógico, ubicar el lugar de las metodologías propias en el engranaje de la educación afro. Se trataba de resaltar el papel de las comunidades en los procesos de aprendizaje. “Era un foro - dice Emir Caicedo - para que la gente opinara acerca de cómo las comunidades facilitaban el aprendizaje y como se daba el dialogo de saberes en las comunidades, esa era como la esencia propia del congreso. Había una especie de tendencia a considerar que hay un tipo de educación que tiene que ver con la tradición oral y que ha podido facilitar el aprendizaje.”²⁸

Mary Lucia Hurtado en cambio, introduce el tema de la historia de las culturas como factor ideal que debería ser parte del sistema educativo; argumenta que la historia de las culturas ha estado un poco invisibilizada en términos de poder trascender esa mirada de la población afro como esclava. Es decir, casi que el único episodio que se conoce de África es

²⁸ Entrevista realizada con Emir Caicedo en Tumaco, diciembre 20 de 2014.

el periodo de su esclavización por parte de los europeos. Ella se pregunta “¿Y de ahí para atrás y de ahí para delante?, ¿Dónde está lo que venía de África y lo que logró sobrevivir? Esas cosas no las conocemos nosotros mismos porque fuimos educados en la misma escuela que estamos tratando de transformar”.

Ahora bien, Hurtado expone una crítica a la cultura de occidente en el sentido en que se plantea como la única forma de existir en el mundo y la que tiene la capacidad de validar o invalidar a otras o de pasar por encima y arrasar a otras y aun así la experiencia de occidente se concibe como la experiencia humana. Todo lo que no es occidente es marginal a la escuela y a todo. Con estas reflexiones, Mary Lucia se formula una nueva pregunta: ¿Que sería traer al sistema la cultura Afro? Se trata de reconocer otras experiencias de vida, de producir conocimiento, convivencia y relación con la naturaleza. En su opinión, parte del aporte afro está justamente en lo que no valora la cultura occidental que está anclada en el capitalismo. Llevar cultura negra a la escuela es dar cuenta de otras formas de concebir el mundo.

Finalmente, dice que con el congreso de Tumaco se empieza a percibir un cambio de metodología, ella lo ve como un giro en la educación afro, en tanto que el movimiento social afrocolombiano ha trascendido el método conferencista de los intelectuales al transformarlo en escenarios de participación comunitaria. Se trata de una gestión distinta del conocimiento en la que ya no se requiere la presencia del experto porque el modelo pedagógico cambia en términos de centrar las actividades en talleres con la presencia y participación de la gente de los ríos, campesinos y otros colectivos sociales que venían en una participación pasiva. Este cambio, considera Mary Lucia es un hito del movimiento social que le da entrada al saber local y de esta forma cambia la relación entre el saber experto afro y la comunidad. Se trata de una transformación pedagógica que trasciende la concentración del conocimiento en una sola

persona como ocurría con el movimiento Cimarrón. Al cambiar la metodología, se produce un acercamiento al pensamiento colectivo y a la herencia africana.

Los eventos del Ministerio de Educación

Tomando como referente inmediato el Congreso Pedagógico realizado en Tumaco en 1992, el Ministerio de educación programa varios eventos nacionales durante la década de los noventa para intentar un acercamiento con las dinámicas educativas de las comunidades negras. Estos eventos recibieron el nombre de Seminarios Talleres nacionales sobre etnoeducación afrocolombiana. Es de anotar que el término de etnoeducación, pese a los adelantos de Juan de Dios Mosquera que influyó en las experiencias educativas propias de los ochenta, fue más que una construcción de las comunidades afrocolombianas un trasplante conceptual por parte del Ministerio de Educación al intentar asimilar los procesos educativos afro de esa década al concepto que estaba en boga en los procesos indígenas. Esta afirmación es posible constatarla en la Memoria del primer Seminario- Taller nacional realizado en Cartagena en 1993. Siguiendo el texto de la presentación de las memorias del evento encontramos que:

La búsqueda de una educación para comunidad afrocolombiana que responda a las necesidades, intereses y expectativas como pueblo étnico, culturalmente diferenciado en el ámbito nacional colombiano, se vienen realizando, desde hace varios años, aunque en forma aislada, por grupos locales que han iniciado procesos educativos en comunidades negras que revisten características de etnoeducación. (Memorias MEN, 1994, p. 4)

Es claro entonces, que las experiencias educativas propias de las comunidades negras, a partir de este primer seminario convocado por el ministerio empiezan a

denominarse etnoeducativas. Razón suficiente para pensar que, en el caso afrocolombiano, la etnoeducación nace institucionalizada. En el mismo documento, la voz oficial del ministerio se expresa de la siguiente manera:

Uno de los propósitos principales del primer seminario taller de Etnoeducación para comunidades afrocolombianas fue conocer de boca de sus protagonistas algunas de las experiencias y propuestas que se están desarrollando en etnoeducación con población afrocolombiana. El compartir dicha información permitió ampliar el ámbito de conocimiento sobre innovaciones afroeducativas, en modalidad formal y no formal, con niños, jóvenes y adultos y en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional y educación superior. (p. 4)

Como se puede observar, el Ministerio parte de la idea que toda experiencia de educación alternativa afro se asume como etnoeducación. No obstante, a renglón seguido, introduce el término de Afroeducación para nombrar las innovaciones en el ámbito de las comunidades negras. Por supuesto la afroeducación como palabra que nombra los procesos endógenos de educación en la población afrocolombiana, es una iniciativa de la comunidad y específicamente de los colectivos de líderes y maestros quienes agenciaban estos procesos en la década de los ochenta. Uno de los procesos presentados en Cartagena proveniente de Tumaco se denominaba “Afroeducación, una experiencia artística-cultural” (p. 28). No obstante, para el Ministerio de Educación era de mayor conveniencia etiquetar estas experiencias en un concepto ya institucionalizado. Con esa decisión, se escamoteó la posibilidad de poner a circular una noción educativa radical con fuerza diferenciadora y llena de contenido político.

Entre las experiencias educativas afro que se presentaron en Cartagena hubo algunas que hicieron presencia en el congreso de Tumaco como el Proyecto educativo de Palenque de San Basilio-Bolívar, el colegio comunitario de Villapaz-Jamundí-Valle del Cauca, “Casita de

Niños” norte del Cauca y otras. Pero aparecieron nuevas propuestas de la Costa Caribe, del Chocó, Buenaventura, el Pacífico sur y otros proyectos del ámbito urbano.

Después de esta puesta en escena del pensamiento educativo afrocolombiano reflejado en el variado grupo de experiencias comunitarias, el Ministerio programa en 1994 en la población de Guapi Cauca, el segundo Seminario-Taller nacional para construir los lineamientos generales de la educación en estas comunidades. Efectivamente, con la presencia de más de cien activistas de distintos lugares del país, el seminario se desarrolló con base en las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las grandes contradicciones generadas por la imposición de una educación generalizante en las comunidades negras? ¿Cuáles son los ejes de la identidad en las comunidades negras? ¿Cómo se encuentra actualmente los ejes de identidad? ¿Cuáles son los aspectos en los que se debería hacer énfasis en la educación de las comunidades? (Lineamientos MEN, 1996, p. 62)

De acuerdo con el documento memoria de Guapi, publicado luego como *Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas (1996)*, los participantes demostraron estar apropiados del concepto de educación en términos políticos. Al igual que en Quibdó, describieron la problemática a modo de diagnóstico educativo afrocolombiano en cuyo centro criticaron la política del despojo de los territorios a partir de proyectos de la macroeconomía nacional y extranjera que invadió en forma violenta barrios populares, manglares, pueblos y comarcas habitadas ancestralmente por los negros en todo el país. (Lineamientos, pp. 19, 20, 21). En respuesta a la situación problemática y compleja de los territorios, los participantes proponen la Solidaridad, la Autonomía, la diversidad cultural y la Identidad como principios de la educación afrocolombiana. (p. 41 y 42)

En cuanto a la Identidad como principio de la educación, el evento acordó que estaría integrada por los siguientes ejes: Tradición oral, economía comunitaria y familiar, lo religioso ligado a la vida, las formas de aprovechamiento de los recursos naturales, la existencia de distintas instituciones sociales, económicas y políticas, relación de familia y parentesco amplio, genotipo, pensamiento propio, Solidaridad, formas de vestir, historia libertaria, la alimentación, concepción del tiempo, concepción frente a la muerte, lengua y código de comunicación. (p. 28)

Por lo anterior, parece no escaparse ningún aspecto dentro del principio de la identidad; con lo cual, esta definición, se asimila tanto a las ideas del quinto EPA en Quibdó 1991, al articulado de la ley 70 de 1993 y al concepto de Cultura Negra de los pensadores, especialmente de Amir Smith Córdoba quien la concibe como una totalidad y como una construcción política. He aquí un ejemplo claro de continuidad de las ideas en los procesos de reivindicación de derechos afro. Los ejes de la identidad afro de los años noventa, son también los ejes de la Cultura Negra de la década de los setenta y ochenta. Sin vacilaciones, es posible afirmar que en ningún otro aspecto como en el de la Identidad, los intelectuales negros coinciden con el movimiento social.

En 1997, desde el Ministerio se convoca a un tercer Seminario-taller nacional, realizado en Chinauta Cundinamarca. Sin memoria escrita del evento, lo único que se pudo constatar fue la presencia de un número indeterminado de propuestas, proyectos de aula, semanas culturales institucionales, investigación en campo y otra serie de actividades formales y no formales que tomaron el nombre de propuestas y proyectos etnoeducativos para ponerse a tono con lo que estaba sucediendo en esa década. Este evento se tomó como continuidad de los anteriores programados por el Ministerio y buscaba un intercambio de

experiencias de las distintas regiones Afro en la aplicación de los Lineamiento Generales de 1996. Si bien no se conocieron aportes significativos del evento de Chinauta, se puede concluir que durante toda la década de los noventa estos seminarios entregaron suficientes elementos del pensamiento educativo afrocolombiano para establecer una política pública de educación en las regiones de comunidades negras; lamentablemente el Ministerio de Educación ha hecho caso omiso de estos procesos en términos prácticos. Con ello queda demostrado que el circuito por donde debe marchar el pensamiento educativo afrocolombiano, por ahora, no está en el terreno de la oficialidad.

La Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Negras.

La ley 70 de 1993 en su artículo 42 crea la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras como órgano colegiado asesor del Ministerio en la formulación de la política de educación afrocolombiana. Esta Comisión, reglamentada mediante decreto 2249 de 1996, fue el último escenario del siglo XX creado para debatir las problemáticas educativas de los afrocolombianos con el Estado. Por mandato de la ley, el Ministerio de Educación tiene el encargo de conformar la Comisión por periodos de dos años y convocar a sesiones a sus miembros. La comisión la integran delegados de las comunidades negras de los diferentes departamentos y los miembros de las instituciones oficiales relacionadas con el tema educativo, tales como el ICETEX, ICFES, Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura, etc. Su función de asesoría y acompañamiento al gobierno, dejó esta comisión sin piso jurídico para formular y aprobar directamente una política pública de educación dirigida a las comunidades negras. Los delegados de las regiones afro que la integraron en los últimos cuatro años del siglo XX lograron posicionamientos importantes en términos de confrontar al

Ministerio por su falta de acción en la reglamentación del capítulo sexto de la ley 70 de 1993 y especialmente la creación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos. De acuerdo con el acta de la sesión de la Comisión Pedagógica realizada en Bogotá los días 12 al 15 de octubre de 1999 se abrió una discusión y análisis del documento marco sobre los Estudios Afrocolombianos. Se trataba de, una vez aprobado el decreto 1122 de 1998, abordar los primeros debates sobre los lineamientos curriculares que guiarían en el país la aplicación del decreto de catedra Afro; frente a lo cual los delegados de las comunidades negras de las distintas regiones hicieron aportes y recomendaciones. Veamos:

El documento de los lineamientos debe profundizar el debate sobre la tensión entre lo local y lo global, justificar el porqué de una catedra de estudios afrocolombianos en medio de las propuestas culturales universalistas que se proponen en el mundo interconectado de hoy.

Es necesario reflejar que la catedra se inscribe dentro de las propuestas de educación intercultural, pues su propósito en la ley 70 de 1993 es afectar el sistema público de educación del país, dando a conocer la historia y la cultura afrocolombiana en toda la nación, sustentando de esta manera el postulado constitucional colombiano de país multiétnico y pluricultural.

La Catedra debe ser de aplicación transversal en todas las áreas fundamentales y no una simple asignatura del área de sociales.

El documento de lineamientos debe ser una construcción teórica y general que oriente en el sistema educativo el abordaje de unos contenidos Afros para favorecer mejores relaciones interétnicas.

En ningún caso se deben adelantar temáticas, ello significaría desconocer la capacidad creativa de los docentes. Se trata de construir contenidos desde cada realidad con base en las orientaciones teóricas, sin descuidar los contextos Nacional y Mundial. Para ello el documento debe hacer énfasis en la necesidad de la investigación.

Es necesario realizar una caracterización de la comunidad afrocolombiana, vinculando las dinámicas urbanas y ofreciendo un panorama de los distintos espacios de socialización donde se recrea la identidad de las comunidades afrocolombianas.

Se requiere mejorar las estrategias pedagógicas y metodológicas, incluyendo la transversalidad como una justificación teórica de cada área del conocimiento y su relación con la cultura afrocolombiana.

Es importante conceptualizar acerca del proyecto de nación al cual se aspira desde los imaginarios afrocolombianos. (CPN, 1999)

Estas primeras reflexiones sobre el contenido de los lineamientos curriculares de la Catedra de Estudios Afrocolombianos habla de la calidad de los aportes de los delegados a la CPN, pero también de temas trascendentales para el devenir de los pueblos. La tensión entre lo global y lo local, es al parecer una apuesta por la comprensión crítica de la realidad que define unos poderes supra-territoriales versus una cultura situada en una cosmovisión particular. Los delegados alcanzan a percibir también la diferencia entre una Catedra que intenta dar cuenta en todo el país de la Cultura Negra y los procesos al interior mismo de los territorios que tienen un carácter endógeno y político.

Además de los temas metodológicos, de contenidos curriculares y caracterización de la población, los delegados introducen un elemento esencial en la discusión que podría generar la aplicación de la Catedra: el proyecto de nación colombiana mirado desde los procesos sociales, culturales y políticos afrocolombianos. Es indudable, la importancia de este planteamiento en la medida en que aspira a un debate serio acerca del papel de las etnias en medio de una sociedad que ha funcionado sobre patrones elitistas. En la misma acta (sesión segunda de 1999), quedaron registrados otros aportes de los delegados:

Sobre la inclusión de la Catedra de Estudios Afrocolombianos en el área de las ciencias sociales se concluyó que no es un problema disciplinar, es un problema de poder, es una relación directa de saberes y poder, saberes que un tiempo fueron considerados como demoniacos y que hoy son considerados saberes menores.

El problema no es la historia, porque esto nos remite a un concepto occidental. La catedra puede ser abordada desde la historia pero pensando en la memoria histórico-cultural del afrodescendiente como la forma que la gente tiene para reconstruir su pasado y su identidad, para ello nos sirven las memorias de Africanía: la memoria corporal que incluye los gestos, la palabra, los iconos (artes, danzas). Hay que recurrir a la filosofía para retomar el sentido sagrado de la palabra, preguntándonos: ¿Quiénes somos? ¿Cuál es

nuestro origen geográfico? ¿Cuál es el origen cultural? ¿Con qué saberes llegaron? Y ¿Cómo han permanecido hasta hoy? ¿Cómo podemos activar desde la pedagogía y la didáctica la memoria desde la historia y los saberes? (p. 10)

La tendencia de este pensamiento es ver la Catedra más allá de las disciplinas académicas como quiera que en ellas se representa la sujeción epistémica a los poderes eurocéntricos del conocimiento. Quizás, se trata no de una competencia por el poder en términos de posesión de saberes, sino de la valoración de saberes subalternizados y sistemáticamente ignorados. Aquí hay un planteamiento de fondo que no solo tiene carácter político, sino también epistemológico. La pregunta sería ¿cuáles son las condiciones para que los saberes de la tradición afro hagan parte de la educación en el país?

Por otro lado, la Catedra puede ser abordada desde la historia, pero no con el enfoque occidentalizado de la misma. La historia tendría que ver, en este caso, con un relato autoconstruido desde adentro y no recibido desde afuera. Con estas profundidades, el pensamiento educativo afrocolombiano en la CPN adquiere una dimensión distinta en la manera como se desarrolla frente a frente con la contraparte, no obstante, conserva el mismo enfoque de los intelectuales pioneros. Desde luego, la filosofía referenciada en el texto no corresponde al pensamiento griego-occidental, por el contrario, está referida a las formas propias de reflexión legado cultural y epistémico de las culturas africanas primigenias. A continuación otros aportes:

Sería pertinente asumir los conocimientos de botánica y medicina porque el hombre negro aplica en su saber el método científico-experimental cuando selecciona hojas, tallos, raíces para elaborar sus balsámicas. Esto puede ser incluido en los textos de biología pero hay que impulsarlo desde afuera, desde los proyectos pedagógicos.

El país ignora los saberes científicos y tecnológicos que desarrollaron los hombres y mujeres negros/negras porque solo se conoce la versión de los amos

quienes informaron sobre ciertos procesos tecnológicos en las prácticas productivas según su conveniencia. La tradición oral de los afrodescendientes ha sido condenada al olvido, hoy es un problema de igualdad rescatar mucha información para reconstruir nuestra historia a través de la memoria oral y recuperar lo que nos es útil: Territorio, ancestralidad, identidad. (p. 10)

Otro debate que los delegados han planteado con acendrado valor epistemológico es la consideración de que el método experimental de las ciencias no es exclusividad de los europeos, también los negros han desarrollado esas técnicas o similares sin que hayan incurrido en la imposición de las mismas a otras culturas. También es posible comprender el texto desde el punto de vista de la universalidad de las ciencias, esto es, cada cultura puede hallar el camino para legitimar sus conocimientos, o como lo ha planteado Irene Vasilachis (2002) *el conocimiento científico no es más que una forma socialmente legitimada de representar la realidad*; lo que indica que cada comunidad construye los escenarios de validación de sus propios conocimientos. Pero aún más, cuando los delegados hablan de que estos conocimientos pueden ser llevados a los textos escolares de biología, el sentido práctico de esta postura es aportar al país y a la humanidad y no solamente a los contextos territoriales propios. El país ignora los conocimientos de la gente negra porque las elites dominantes construyeron, desde los comienzos, una vocación occidental de la academia y proscibieron totalmente cualquier otro conocimiento posible. En términos de la presencia de África en los lineamientos curriculares de la Catedra, los delegados opinaron así:

En este proceso es necesario cambiar la palabra esclavo por esclavizado, pues aquí llegaron hombres procedentes de África occidental que fueron esclavizados a la fuerza.

África tendría dos formas de registrarse en esta Catedra:

1. Como espacio histórico del pasado de donde procedieron los hombres y mujeres que llamaron negros, pero también como lugar importante hoy para la construcción de la identidad de la gente.

2. Se requiere un África que brille, con ilustraciones sobre su cultura, su gente, sobre lo valerosos que fueron los hombres y mujeres que sirven de ejemplo para que hoy existan negros que luchan por unas condiciones dignas de vida.

La esclavitud no puede ser narrada como la sumisión sino como la epopeya de la resistencia, de la belleza, de la alegría. Los amos nunca pudieron esclavizarles el alma, por eso no perdieron su alegría. (p. 11)

Aquí los comisionados hacen precisiones claves en términos de una adecuación del lenguaje para que no se reproduzca el racismo en el discurso histórico y pedagógico. Para que la escuela colombiana asuma sin prejuicios la presencia africana como constitutiva de la identidad nacional. Pero, debido a las particulares condiciones históricas vividas por este pueblo, es necesario que la Catedra recupere a África en su dimensión esencial, un África visible, que la escuela se engalane con su colorido y que abra las mentalidades sociales al encuentro con la otredad. Esta propuesta está dirigida a trastocar el sistema educativo y llenarlo de vida. Coincidiendo con el pensamiento de Mary Lucia Hurtado, los comisionados le apuntan también a una mirada sobre África desprovista de la esclavización donde se pueda constatar la episteme negada tanto en el pasado como en el presente.

Se podría decir que el logro más importante de la comisión pedagógica (CPN), durante este periodo, fue la discusión y concertación con el gobierno sobre el decreto nacional que crea la Catedra de Estudios Afrocolombianos y la asesoría y coautoría de los respectivos lineamientos oficiales para su aplicación. En efecto, con el decreto 1122 de 1998 el Estado se compromete a incluir el conjunto de saberes, prácticas, creencias, valores y pensamiento político que están implicados en el concepto de Cultura Negra como parte de los contenidos que han de ser socializados en el plan de estudios del país. Dicha socialización, dicen los lineamientos curriculares (MEN, 2001), se puede efectuar a través de una asignatura del área

de sociales, mediante un proyecto pedagógico institucional, o a través de una estrategia de transversalización de todas las áreas fundamentales del sistema de educación colombiano. Además, el decreto en mención es tajante en la obligatoriedad de la Catedra afro en todos los niveles de la educación colombiana. Con estos logros de la CPN se podría concluir que los anhelos de Manuel Zapata Olivella, Amir Smith Córdoba y otros pensadores, precursores del discurso educativo afro, se cumplieron a cabalidad. No obstante, sin menoscabo de las vicisitudes de otras poblaciones marginales en Colombia, la situación no parece ser tan fácil en un país fundado sobre la exclusión y el racismo, especialmente contra las poblaciones de origen africano. El espíritu del artículo 39 de la ley 70 de 1993 se desvanece por inacción del Ministerio a partir de la publicación de los lineamientos y porque estos lineamientos fueron distribuidos en los territorios de comunidades negras y no en las regiones andinas y no afros del país.

En suma, en la Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Negras, el pensamiento educativo afrocolombiano adquiere un nuevo lenguaje. Mientras los intelectuales basaron sus argumentos en el concepto de Cultura Negra, la CPN en representación del movimiento social afrocolombiano, discutió con el Estado tomando como referencia el concepto de etnoeducación. Pero la etnoeducación, como tarea del Estado se oficializó en la ley general de educación (1994) en consonancia con las dinámicas educativas de los pueblos indígenas. Desde esta óptica, el concepto de etnoeducación no se correspondía ni con el discurso histórico de los intelectuales, ni con el articulado del capítulo sexto de la ley 70 de 1993. Su empleo recurrente al interior de los procesos del Movimiento Social Afro fue diluyendo y desdibujando la carga semántica y el contenido político del concepto de Cultura Negra. Razón por la cual, no es fácil establecer si realmente el sueño de los intelectuales precursores pudo o no hacerse realidad en el concepto de etnoeducación y Catedra de

Estudios Afrocolombianos. De lo que no se puede dudar es del carácter beligerante de las propuestas que los comisionados discutieron con el Estado y del deseo de los mismos de producir fisuras para el ingreso de los saberes de la cultura afrocolombiana al sistema educativo oficial.

Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos comprendido el pensamiento de cuatro autores negros que iniciaron sus pronunciamientos desde la década de los años setenta. Pero también, analizamos algunos eventos nacionales donde la dirigencia afrocolombiana, especialmente en los años noventa, contribuyó en la ampliación del campo epistémico aquí llamado pensamiento educativo afrocolombiano.

La insumisión tanto de unos como de los otros es muy patente en estos discursos. Excepto los pronunciamientos de Juan de Dios Mosquera que aboga por una integración de los negros a la sociedad nacional sin un proceso interno de reconstrucción de su memoria y su identidad política, todos los demás, incluyendo los debates dados por la Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Negras, tienen la tendencia a una crítica que produzca la crisis necesaria en el sistema educativo del tal forma que los conocimientos y el pensamiento afro llámese Cultura Negra o Catedra afrocolombiana puedan tener un lugar en la escuela colombiana.

Desde luego, con los matices particulares de cada pensador y cada proceso, los textos analizados dan cuenta de propuestas implícitas en la crítica al racismo en la escuela, al blanqueamiento inducido, la cultura despreciada, el desconocimiento de los valores y saberes

de África, el lenguaje peyorativo y discriminatorio, la educación colonial, la esclavitud de África como episodio insigne, etc. Todos estos elementos, presentados a nivel de crítica, denuncias y reclamaciones, sugieren modelos, prácticas y contenidos educativos que edifiquen la cultura negra y produzcan la conciencia política con la que la comunidad afro tendrá que enfrentar los retos de vivir en sociedades basadas en un racismo estructural histórico.

Jesús Lacides Mosquera se inspira en la historia de la colonización y en los discursos anticoloniales del Caribe y Norteamérica para comprender el blanqueamiento inducido de que es víctima la población negra colombiana y las acciones concretas del sistema educativo oficial en este propósito. Después de una crítica radical a la educación convencional, propone a los negros una mirada hacia adentro, una especie de redescubrimiento de sus potencialidades para enfrentar la sociedad basada en la discriminación. La posibilidad de construir una educación alternativa pasa por la no presencia en los procesos pedagógicos de maestros mistificadores, reproductores del discurso oficial.

Amir Smith Córdoba, quizás uno de los pensadores más sobresalientes del discurso educativo afrocolombiano, en su visión endilgativa de la educación estatal, advierte de la presencia de procesos en los que el negro se siente incómodo. Es una educación dirigida a menospreciarlo, a culparlo, a minimizarlo; el antídoto que propone es el reencuentro del negro consigo mismo, la comprensión de su negritud como fortaleza y la inclusión de la Cultura Negra en el sistema educativo, pero también como construcción política y social. Para ello hay que preparar al personal docente y crear centros de educación superior que desarrollen la filosofía, la antropología y la historia en la perspectiva del pueblo negro.

Juan de Dios Mosquera, es el primero de los autores negros que emplea los conceptos de etnoeducación y la afrocolombianidad como sustituto del de Cultura Negra. Su punto de partida es la presencia del racismo y la discriminación, contra negros e indígenas, en el sistema público de educación. Limpiar la educación de estos males, implica para él, implementar la etnoeducación afrocolombiana como política para todos los colombianos. Con este planteamiento olvida los orígenes y especificidad del concepto transformándolo de un perfil endógeno y territorial a un perfil exógeno y nacional. Esto podría verse como un aporte particular de este autor en el debate interno y externo a las comunidades respecto de las formas posibles de extirpar la discriminación de la escuela colombiana. Sin embargo, este planteamiento central lo aleja de los otros autores estudiados y de los criterios establecidos para seleccionar los pensadores de este estudio. Lo que no se puede negar es su constante lucha en favor de una sociedad colombiana libre de la discriminación y el racismo contra la población afrocolombiana.

Respecto de los eventos nacionales en que los colectivos de líderes y maestros negros participaron especialmente entre las décadas de los ochenta y los noventa, este capítulo abordó un seminario internacional a cargo de un grupo de intelectuales (1986), uno por cuenta de la Pastoral Afroamericana (1991), un congreso convocado por los maestros y líderes de Tumaco (1992) y tres seminarios-talleres convocados por el Ministerio de Educación (1993, 1994, 1997), además, se analizó un listado de recomendaciones y aportes de los miembros de la Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Negras en torno a la construcción de los lineamientos curriculares para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos reglamentada en el decreto 1122 de 1998.

Estos eventos y los debates de la CPN con el gobierno, han contribuido en forma significativa en la consolidación de un discurso educativo afrocolombiano en el siglo XX. En este capítulo se ha podido analizar de forma conjunta el pensamiento de los intelectuales y el de los dirigentes del movimiento social. Visto de esta manera, los pensadores y eventos analizados en este capítulo dan cuenta de que el pensamiento crítico afrocolombiano en materia de educación no solo amplía su *campus epistémico*, sino que además, se establece como un propósito de la población negra en general y no solamente de sus intelectuales.

CONCLUSIONES FINALES

LOS PILARES DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO AFROCOLOMBIANO.

“Mi escuela fue un campo de ilustración clasista. Los hijos de los que el pián se come por la nariz o por la boca, por los ojos o los genitales estaban colocados en la última banca al lado de otros muchachos de vientres hinchados, con piernas endurecidas en la navegación a remo, en las tumbas de colinos o haciendo de cargueros. Adelante, en la primera fila, disfrutando de las caricias del maestro, estaban los hijos de la nación blanca que vestían botines y trajes despercudidos.”
 Rogerio Velásquez en “Las Memorias del Odio”

Este documento pretende ubicar los puntos clave con los que se desarrolla el pensamiento educativo afrocolombiano en el siglo XX. Dichos elementos funcionan como componentes o ideas críticas que integran el campo epistémico en cuya construcción, consolidación y socialización han participado maestros, dirigentes comunitarios, intelectuales, mujeres, jóvenes y mayores de las comunidades negras colombianas. Empecemos entonces.

Los jóvenes bachilleres de Villa Paz, en los años ochenta, organizaron *puchas* para pensar el proyecto educativo comunitario. La pucha, como se sabe, es una forma organizativa endógena de los negros del Norte del Cauca; es una reunión con comida que, de acuerdo con Obirne Carabalí (2014), debe hacerse preferiblemente con gallina robada, donde los hombres cocinan para las mujeres, se hace de noche y se constituye en escenario de diálogo sobre las problemáticas que los aquejan. La *pucha* es un desafío a las formas organizativas establecidas y un ejercicio de autonomía, muy probablemente heredado de los “arrochelamientos” de la época colonial. En efecto, “arrochelarse” era, según Martha Herrera Ángel (2001) una forma de cuestionar la legitimidad del ordenamiento social colonial. Y de

hecho, poner en evidencia otras formas de vivir, organizarse y existir. Ahora bien, los arrochelados negros eran huidos de la esclavitud de las haciendas y los enclaves mineros que querían asegurar una vida distinta por fuera de las reglas del régimen colonial. Cimarrones, huidos o “arrochelados” fueron categorías que respondían, ni más ni menos, al proyecto histórico del negro en las Américas. Los arrochelados eran símbolo de libertad y constructores de experiencias de convivencia social que dan cuenta de otras concepciones de estar en el mundo.

Lo mismo que los cimarrones en la Colonia, los intelectuales negros del siglo XX en Colombia, en un acto de insumisión, comprendieron la necesidad de arrochelarse, es decir, alejarse, salirse de los márgenes del discurso oficial de educación, así como de la estructura académica occidentalizada, para construir las bases del pensamiento educativo afrocolombiano.

Desde este punto de vista, las luchas de los intelectuales negros, así como las manifestaciones del Movimiento Social Afrocolombiano en torno a la defensa de una educación que dignifique su vida, no puede considerarse más que como continuidad del proyecto libertario del negro en Colombia. Así aparece reflejado en el evento de Pastoral afroamericana en Quibdó (1991), en las ideas de Amir Smith Córdoba (1980) y Manuel Zapata Olivella (1990). La educación afrocolombiana, vista como un proyecto histórico, rememora en las gestas de liberación del pueblo su esencialismo más puro.

La historia de la libertad será entonces el primer elemento que fundamenta la educación en la comunidad afrocolombiana y como lo hemos visto en Rogerio Velásquez (1961) la libertad es posible entenderla en el siglo XX como comprensión crítica de la

historicidad. En términos de Paulo Freire (1967) sería la conciencia crítica capaz de superar el determinismo histórico implicado en la conciencia ingenua. No obstante, en el caso específico de los intelectuales negros del siglo XX, la libertad pasa también por una necesaria introspección que le permita al negro un encuentro consigo mismo que es, en todo caso, el encuentro con sus hermanos de raza, de infortunio y de historia y anterior a cualquier otro encuentro con sectores sociales diferentes, tal como nos lo ha explicado Amir Smith Córdoba. Pero aún más, la libertad como comprensión crítica de la historia servirá para elevar la conciencia acerca del conflicto social, histórico y político del que ha dependido la marginalidad del negro en Colombia y en América. Pero la libertad solo es posible cuando a partir de la conciencia crítica se interviene en la historia con fines de transformación.

En ese sentido, no podría existir un proyecto educativo en la perspectiva de los pueblos negros sin una crítica frontal al capitalismo colonial, racista, moderno y deshumanizador, causante, tanto en el pasado como en el presente de la subalternización social, económica y política del negro. La educación liberadora está pensada en este discurso, como aquella que rompe con las cadenas mentales, procura la descolonización de las prácticas de vida apegadas al canon occidental y prepara al sujeto para un cuestionamiento del orden establecido.

No se trata aquí de la libertad como un discurso neutral y despolitizado, tampoco de la libertad que profesaba el padre de Manuel Zapata Olivella, esto es, de corte individual y sujeta a la promesa de la modernidad europea que asocia la libertad con la Ilustración. Zapata Olivella, observa el asunto con más detenimiento; en su libro “Levántate Mulato” nos cuenta sobre la familia de los Zambranos, negros puros e insumisos de Cartagena, que se rebelan frente a todo institucionalismo; estos hombres y mujeres fuertes, prácticos y prevenidos contra las insinuaciones a hacer parte del estamento, se niegan rotundamente a asistir a la

escuela y se resisten en general a la participación institucional. He ahí, la clave para comprender en el principio de la libertad el componente vital de la acción que se mantiene alejado de cualquier posibilidad de sujeción.

Si bien la libertad es también conocimiento de la historia de la libertad, en la condición de los hombres y mujeres negras, que han vivido en medio de sociedades abiertamente racistas, esto no significa un asunto especulativo. Por el contrario, la educación liberadora discutida en el quinto Encuentro de Pastoral Afroamericana en Quibdó 1991, así como los desarrollos del pensamiento de Amir Smith Córdoba nos han indicado que la libertad implica el conocimiento, la apropiación y la transformación de la Cultura Negra hacia una construcción política. Por lo cual, es lícito afirmar que la libertad está asociada con la combinación de todos los factores de la identidad que implica, además de los procesos organizativos, la reafirmación cultural de los sujetos.

Otro aspecto que funda las reflexiones sobre la educación afrocolombiana es el anhelo de maestros, líderes sociales e intelectuales de romper los esquemas totalmente cerrados de la escuela oficial a partir de lo que se ha llamado la diversidad epistémica (Grosfoguel, 2014). En efecto, para este autor, la escuela, la universidad y en general la educación occidentalizada responde a la modernidad en términos de proyecto colonial civilizatorio. Desde este punto de vista, la autoridad del conocimiento está ubicada en los países del norte de Europa desde donde se imponen al resto del mundo no europeo. La escuela oficial, fundada sobre esta matriz epistémica, es unidireccional y excluyente. La descolonización de la escuela pasa por un diálogo interepistémico es decir por una suerte de interculturalidad crítica que promueva el pluriverso de las ideas y no solamente la universalidad inventada del conocimiento europeo. Lo contrario sería reproducir el sistema racista en la escuela colombiana. Justamente, la

diversidad epistémica es la apuesta de los pensadores negros del siglo XX así como los líderes de las experiencias educativas del movimiento social. Estos coinciden en la idea de que no basta luchar solo por una educación para los negros, sino para el conjunto de los explotados y sujetos reprimidos en general. Diego Luis Córdoba engloba este pensamiento en el concepto re-significado de proletariado que no solamente incluye los asalariados descritos en la teoría marxista, sino los pueblos víctimas del colonialismo religioso, epistemológico, cultural y económico en medio del cual también se halla la gente de su raza. Para el profesor Emiro Lucumí de la experiencia educativa de Villapaz, se trata de concebir la escuela como aquella que posibilita y sostiene la polifonía de saberes de la humanidad y no los de una parte de ella. Por su parte, el maestro Zapata Olivella, introduce el concepto de mestizaje como escenario de confluencia de los sujetos marginales y racializados. El mestizaje es la posibilidad de nuevos proyectos humanísticos y lugar para construir una interculturalidad radical. Todas estas manifestaciones de solidaridad con el otro que sufre similares condiciones de subalternización que el negro, es lo que he planteado en otro lugar (2011) como la Ética de la Diversidad. Me asiste el convencimiento de que la inclusión de la diversidad epistémica en la escuela, con la que se enfrentará el racismo y la política de la exclusión, debe acompañarse de una ética que valore y respete los saberes de cada pueblo o cultura. Como reservorio de solidaridad humana, las comunidades negras tienen un terreno histórico ganado en estos asuntos.

En consonancia con lo anterior, al revisar los textos y discursos de los pensadores negros del siglo XX en Colombia, se encuentra la postura según la cual la educación debe responder a dos elementos centrales. Por un lado, una mirada hacia adentro que concibe los procesos pedagógicos desde las entrañas de la comunidad con la participación de los

miembros de la misma en el diseño y ejecución de la propuesta educativa. Este aspecto se puede testimoniar con los aportes de Rogerio Velásquez que en sus acercamiento a la noción de educación propia, derivada de las sugerencias de re-significación del proyecto educativo del Atrato medio en el Chocó, sostiene que los métodos y contenidos escolares deben estar ajustados a las realidades propias de la cotidianidad cultural de las comunidades. Desde luego, esta no es una proposición simple, se trata de un acto vanguardista que en los años sesenta era imposible pensarlo desde los pueblos negros en Colombia. Es una contribución al debate sobre la autonomía territorial y uno de las primeras sugerencias de insumisión epistémica que debería implementarse al interior de la escuela oficial en el país.

Por otro lado, una mirada hacia afuera en la que la educación estaría caracterizada por la presencia de la diversidad epistémica en cuyo caso el aporte de los afrocolombianos a la identidad nacional se reflejaría en la socialización de la Cultura Negra como parte de los contenidos escolares que han de ser impartidos a los estudiantes colombianos de todos los niveles. En este punto, es preciso destacar el discurso de Manuel Zapata Olivella en el evento de Cali de 1977, cuando, en calidad de delegado de Colombia, destaca la necesidad de incluir la Cultura Negra en el pensum académico oficial de los países de América. Este posicionamiento es posible considerarlo como precursor del proyecto de Catedra de Estudios Afrocolombianos desarrollado en los años noventa del siglo XX. (Caicedo, 2011)

Lo anterior quiere decir que la mirada hacia adentro, es decir, la educación propia servirá para sostener los pilares de una episteme afrocolombiana, reflejada en la integridad e intimidad de sus valores y su cultura, mientras que la mirada hacia afuera representada en la Catedra de Cultura Negra pretende no solo visibilizar los aportes afro en la definición de la identidad colombiana, sino también generar una tensión política y un debate académico sobre

los modos de relacionamiento entre el modelo de sociedad nacional y la presencia de la Diáspora africana en Colombia.

Ahora bien, los discursos educativos afrocolombianos del siglo XX pueden ser considerados como parte de una tensión en la que se enfrentan una racionalidad técnica con una racionalidad cultural y política. Es decir, las políticas estatales que representa el Ministerio de Educación en Colombia responden a directivas supranacionales conectadas con los intereses del capitalismo global desde las primeras décadas del siglo XX. Ya se trate de asuntos meramente pedagógicos o de administración de la educación, las corporaciones económicas norteamericanas terminan imponiendo normas, ajustes, restricciones de todo tipo, haciendo prevalecer los sistemas exacerbadamente técnicos de evaluación con el propósito de mantener el control sobre el sistema educativo nacional. En materia específicamente pedagógica, la racionalidad técnica tyleriana se quiso imponer en Colombia desde los años setenta, después que el país había recibido diversas misiones europeas desde los comienzos de la república hasta mediados del siglo XX. Desde este punto de vista, en Colombia la pedagogía y en general la educación es un discurso foráneo regido por las leyes, directivas e intereses económicos y geopolíticos de Europa y Norteamérica. En cambio, la racionalidad cultural y política con la que los afrocolombianos desarrollan sus ideas en educación se centra en la recuperación de una episteme sistemáticamente excluida, en la creación de una conciencia nacional que sea capaz de comprender y compartir en la diversidad étnica y cultural. Esta racionalidad cultural y política es también la apuesta por un *humanismo afrodiasporico* que confronta el racismo y toda acción deshumanizadora presente en el sistema público de educación.

A propósito del *humanismo afro* se podría decir que las estrategias que usaron los africanos en América como respuesta a la esclavización, fueron sencillamente respuestas humanas frente a condiciones de adversidad y sujeción. El argumento que justificaba la esclavitud por parte de los europeos, se centraba en una supuesta ausencia de moralidad, de pensamiento, de espiritualidad, en una palabra ausencia de humanidad. Aunque los europeos sabían que sus argumentos eran falaces se inventaron para los africanos y su diáspora en América un absurdo proceso de “humanización” por la vía de la esclavización. Esto es, habría que esclavizar a los negros para redimirlos del pecado, es decir, de la culpa de su infidelidad al cristianismo. Este proceso es el que hoy se conoce como las tecnologías de la salvación. (Restrepo, 2010) Dichas tecnologías cambiaron el plano de realidad de los africanos y sus descendientes, despersonalizándolos y deshumanizándolos al extremo como ha quedado claro en *Los Condenados de la Tierra* de Fanon (1963)

Frente a este escenario, por demás hostil, la diáspora africana se rebela con acciones naturalmente humanas. En situación de exilio forzoso (Zapata, 1983), en condiciones de objeto de animadversión, de esclavización, etc, los seres humanos buscan restituir su humanidad con acciones humanas. Haciendo uso del mismo dispositivo mental con el que actuaron en su contra los opresores europeos, el negro re-acciona en el sentido en que la respuesta es una acción reflexionada o pensada la cual ha podido suceder individual o colectivamente pero siempre en la línea de una restitución ontológica. Dicha respuesta es el verdadero humanismo afro. No es una respuesta instintiva, es el pensamiento afrodiásporico re-accionando al proyecto del colonialismo europeo. Respuesta que en la medida en que se hace en condiciones excepcionales de sometimiento potencia y desarrolla una mayor capacidad de pensar. A esa mayor capacidad de pensar es lo que he denominado “elasticidad racional afrodiásporica” (2011). Esta noción indica que las re-acciones pueden ser diversas e

insospechadas, se trata de inventar y de re-inventar la restitución de la condición humana de la *Diaspora africana*.

Lo racional como elemento constitutivo de la especie humana, no nace con la filosofía de Platón, Descartes o Kant. Es ante todo, la marca característica y diferenciadora entre los humanos y otras especies vivas. Razón por la cual, en el pensamiento educativo de los intelectuales afrocolombianos aparece una reclamación explícita acerca de la humanidad del negro, reclamación que se traduce en una suerte de *voluntad de ser*; así lo ha dejado ver Amir Smith Córdoba cuando expone que *un hombre que ha vivido una cultura sistemáticamente avasallada, debe aspirar antes que todo al encuentro consigo mismo; es decir, está bien que colabore y comparta con quienes así lo “deseen” o se predisponga a ello, pero denle una oportunidad, permítanle ser*. Y a renglón seguido agrega: *escúchenme, no quiero ni deseo seguir siendo en función de otro*. (Córdoba A. 1980, p. 73). En este pensamiento, se percibe la *voluntad de ser* como conciencia de la humanidad negada a la diáspora africana por parte de la episteme colonizadora europea. Dicha negación es lo que Maldonado-Torres (2015) llama *Colonialidad del Ser* y es la razón por la que, parafraseando a Grosfoguel (2012), el supuesto “Ser” está en el norte y el supuesto “no Ser” está en el sur.

La Voluntad de ser se expresa también cuando Amir Smith sentencia el deseo de *hacer valer la importancia de ser negro* (p.30) o cuando se refiere a que *la necesidad de ser es el anhelo de vivir digna y humanamente*. Más aún, el autor comenta que en el Comité de la Negritud reunido en Sao Paulo en 1965, ante la necesidad de evitar que el negro siga siendo definido por otros a través de fabulas fantásticas, el evento adopta como premisa: *“sé negro, negro, negro, maravillosamente negro”* (p. 98). Sin embargo, el ser negro, esto es, *la voluntad de ser*, es algo que debe ser enseñado. Ya que en la sociedad que vivimos todos

quieren ser blancos, ha dicho el autor, *es bueno detenerse para enseñarle al negro a que aprenda a ser negro* (p. 55). Esto nos indica que uno de los pilares del pensamiento educativo afrocolombiano está asociado indefectiblemente con la urgencia de trabajar pedagógicamente la identidad. Ser negro por lo tanto es un asunto enseñable, esto es, competencia de la educación. Uno de los aspectos más recurrentes en este pensador (p. 57), y también en Jesús Lacides Mosquera (p. 101), es su preocupación por el encuentro del negro consigo mismo. Dicho asunto resulta muy importante para la categoría de Identidad política crítica toda vez que el negro consigo mismo es el principio de la subjetividad colectiva. Es decir, *la voluntad de ser* es voluntad de ser con todos.

En función de deconstruir las explicaciones acerca de la inferioridad del negro, los intelectuales afrocolombianos se han empeñado en demostrar que en la condición humana restituida está implicada la capacidad de pensar. Al respecto, Miguel A Caicedo (2011) ha comentado que en los tiempos del segregacionismo educativo en el Chocó, los aristócratas blancos aducían que los negros no tenían capacidad para el estudio; no obstante, quedó demostrado, de acuerdo con el autor, que una vez garantizada la educación secundaria para el pueblo, *el noventa seis por ciento de los negritos resultaron estudiosos e inteligentes.* (p. 18)

En consecuencia, dado que el pensamiento es una condición humana no se puede predicar como atributo de una parte de la humanidad y no de la otra. Este argumento nos permite afirmar que es, por lo menos, incoherente, el que las universidades de hoy en América latina sigan doblegadas a la matriz epistémica europeo-occidental y no hagan el intento de un acto creativo y autónomo en términos de apostarle a la forja de un pensamiento más auténtico (García, 2013). La autenticidad en el pensamiento de América debe ser una mirada

hacia adentro, donde se recuperen las visiones de mundo de los directamente afectados por el proyecto deshumanizador europeo; esto es, la necesidad de tomar como punto de partida las epistemologías subalternizadas de negros e indígenas, cuyos elementos centrales no se distancian entre sí, por el contrario, son parte de la matriz primigenia de las civilizaciones humanas que Europa ha intentado desarticular desde el siglo XV sin conseguirlo.

En el trasplante forzoso y dramático de millones de africanos a las nuevas tierras conquistadas por Europa, fenómeno conocido como Diáspora Africana, se da comienzo a un proceso de larga duración que denomino la restitución ontológica permanente del negro como ser pensante. Este proceso de reconstrucción epistémica, evidenciado en luchas cimarronas, en los discursos políticos, la literatura, las propuestas de educación alternativa, poesía, narrativas orales, etc, es lo que crea el *corpus* argumentativo que se puede denominar pensamiento afrodiásporico. En realidad, en nuestro modo de ver, se trata del *humanismo afrodiásporico* entendido como la lucha por la restitución de la condición humana que es anterior al humanismo cartesiano con el que Europa inaugura la racionalidad instrumental que desemboca luego en el método experimental kantiano, el cual, a su vez, se traduce como ciencia con pretensiones de universalidad. En efecto, como lo ha explicado Dussel (1992), antes que el *ego cogitan* está el *ego conquiro*; esto nos permite afirmar que fue enfrentando al conquistador, al *enviado de Dios*, al blanco europeo, como la diáspora africana en América se re-construye permanentemente y se re-encuentra consigo misma. El humanismo y el racionalismo cartesiano, en cambio, son posteriores a las reacciones de África y su diáspora en la recuperación de su identidad humana pisoteada por la invasión blanca europea. Conscientes de su invariable condición de hombres y mujeres pensantes, pertenecientes a las primeras sociedades humanas, los africanos en el exilio forzoso van a insistir en la defensa de

su humanidad, absurda e intencionalmente cuestionada por el afán de riquezas de los cristianocéntricos procedentes del territorio de la vieja Hyspania. Como lo veremos en seguida, una vez consolidada la arrogancia de Europa, es decir, lo que Santiago Castro-Gómez llama “La hybris del punto cero” (2010), se van a sofisticar las formas de la negación al extender sus dominios al campo de la academia, escenario en el que quedará “científicamente” comprobada la inferioridad de las culturas y sociedades no europeas.

La concepción unívoca de las ciencias, el pensamiento, el arte, la cultura, desarrollada en el seno de la academia europea y reproducida en las universidades occidentalizadas de América y otras latitudes, ha creado una especie de imagen-espejo donde debe reflejarse la humanidad entera. Se trata de una suerte de orden académico mundial en donde se concibe la idea de que no es posible producción alguna de conocimiento sin la aceptación o validación por parte de los centros científicos de Europa y Norteamérica. A esta concepción arrogante de la academia occidental y a la manera como impone reglas en el circuito centro-periferia es lo que llamo *sujeción epistémica*.

La *sujeción epistémica* implica un sometimiento a los parámetros establecidos desde los centros de poder académico a cuyos indicadores es necesario aplicar para que un tipo específico de conocimiento pueda alcanzar el *estatus científico*. Las universidades de América, sometidas a estos códigos, desde los comienzos de la colonización, sirvieron como escenario de formación no solo de las elites dominantes, sino también, desde el siglo XIX de miembros de la diáspora africana que, pese a las innumerables dificultades y específicamente a los dispositivos racistas existentes en su época, lograron el acceso a la educación superior. Dichos miembros de la población afro que al final del siglo XIX y principios del XX

ingresaron a las universidades de Colombia fueron también víctimas de la sujeción epistémica. Zapata Olivella (1990) nos ha revelado que su padre, creyente ciego en las bondades del positivismo no pudo ver el pensamiento que se escondía en las tradiciones culturales de su pueblo. Sin embargo, uno de los ejes centrales en este estudio es el deslinde que los intelectuales negros del siglo XX, al pronunciar discursos educativos en favor de su gente, lograron hacer con relación a los principios y fundamentos de la academia occidentalizada. Esta ruptura epistemológica, muy notoria en la mayoría de los pensadores estudiados, es lo que he denominado *insumisión epistémica*.

La insumisión epistémica es la rebeldía contra el canon académico occidental, pero también el desarrollo de la capacidad de confrontarlo en el entendido de su pertenencia a la estructura de poder colonial. En la medida que el pensamiento insumiso desobedece las reglas de lo académicamente establecido, no solo se ubica en el límite de esa forma de conocimiento, sino que además, va configurando una postura crítica situada. Los pensadores negros insumisos, desobedientes y cimarrones, en uso de su esencia creadora, postularon en el siglo XX nuevas concepciones de la vida, de lo humano, de la sociedad y la educación.

Al cuestionar las políticas estatales de educación, los intelectuales negros y las experiencias del movimiento social, han enfrentado la Voluntad de Verdad, que en términos de Foucault (2010) se refiere al poder institucional cuya tarea de exclusión ejerce sobre la sociedad distintas formas de presión y coacción. Desde esta orilla, la voluntad de verdad es la jerarquización del discurso que distribuye la validez del mismo dependiendo de su origen y su afiliación institucional. La verdad se deriva del poder de la institucionalidad y va en escala descendente hacia lo falso, es decir, aquello que por fuera del poder, se considera locura.

Contra esa Voluntad de Verdad, típica de los discursos oficiales que fijan las políticas públicas en educación, ha actuado, en forma insumisa, el pensamiento educativo afrocolombiano.

Además de lo expuesto anteriormente, tres elementos clave se pueden observar en la forma como este pensamiento ha intervenido en el debate educativo nacional, oponiéndose a la voluntad de verdad estatal: la postulación de una epistemología de la educación afrocolombiana, el intento de cambiar los poderes de la escuela y la creación de símbolos culturales que actúan como narrativas cohesionadoras para el ejercicio de la unidad y la autonomía.

Cuatro de las experiencias educativas propias estudiadas (Casita de Niños, la de Gente Inquieta en Buenaventura, Ineafro y La Playa-Francisco Pizarro), desde los inicios, fundan su quehacer educativo y pedagógico tomando como base los saberes ancestrales de las comunidades. Defienden y socializan las estrategias didácticas tradicionales que vinculan, valores, conocimientos y prácticas pertenecientes a la cosmovisión de los pueblos de ancestro africano. Su fe y su confianza en que la recuperación de las construcciones sociales, espirituales y productivas de estas comunidades son vitales en los procesos de formación, ubican a los promotores de este enfoque en el sitio de los constructores de una epistemología “otra”.

En términos pedagógicos, esta epistemología de la educación afrocolombiana desmonta la idea de la autoridad del maestro como única fuente de los saberes, con lo cual se opone también al enciclopedismo, llamado, en algunos ámbitos escolares, racionalismo académico, método conductista y memorístico, tradicional en la educación colombiana. La

epistemología que estas experiencias proponen desde sus prácticas pedagógicas tiene como centro el saber de los mayores, así como la participación de ellos en los procesos y escenarios de aprendizaje comunitarios.

Como lo he planteado en otro lugar (2011), cuando hablamos de lo pedagógico no solo nos referimos a la teoría de como aprenden los niños y las niñas negras en una región determinada, hablamos también de los métodos y prácticas de transmisión de los saberes inmersas en la cotidianidad del contexto cultural afrodiasporico. Este aspecto pedagógico de la educación Afro rechaza la tensión entre conocimiento universal y conocimiento local. La universalidad solo puede ser comprendida si comporta la totalidad de los saberes de los seres humanos y no el segmento occidental de los mismos. La mediación pedagógica consiste en hacer posible el conocimiento a partir de las practicas, pensamiento y saberes culturales que se viven cotidianamente en una comunidad (p. 214)

Del estudio de estas experiencias educativas mencionadas, se deduce que la epistemología de la educación afrocolombiana construye un lenguaje para señalar la existencia de un conocimiento, unas prácticas y un determinado proyecto de convivencia humana que se diferencia de otros proyectos sociales en el país. En este caso, la utilización recurrente de las expresiones “lo nuestro”, “lo propio” son demostraciones de apego o arraigo a formas particulares de ser, saber y tener. En todo caso, la idea de que los saberes tradicionales de la comunidad deben pasar intactos al ámbito escolar, está antecedida por un acto de validación de estos saberes en el seno mismo de la cultura y la comunidad.

Dos experiencias educativas estudiadas (San Basilio de Palenque, el Colegio Comunitario de Villapaz-Valle) emprenden acciones, desde la cosmovisión y tradiciones culturales afro para intentar cambiar los poderes de la escuela presente en sus comunidades. En efecto, en estas experiencias los promotores o dirigentes, tomados de la memoria ancestral, construyen el ideario de la educación por fuera de la escuela para luego introducirse en ella en el propósito de debatir y transformar la oferta de formación para la comunidad. Se trata de una confrontación entre el derecho ancestral de las comunidades y la oferta oficial del Estado.

Así como la educación formal ha tenido el poder de menospreciar, humillar, racializar, inferiorizar al negro, se espera que con la inclusión de los saberes de los pueblos, sus valores y prácticas culturales, su espiritualidad y su pensamiento propio se transformen los poderes escolares peyorativos en otros de carácter humanístico como la solidaridad, el respeto, la convivencia pacífica, la autogestión, la libertad política, la identidad, la dignidad humana, la autonomía territorial y la armonía con la naturaleza. Con ello, queda indicado que el propósito de la escuela, visionado desde las comunidades negras, es adelantar un proceso desesclavizador que confronte en forma permanente y corra a la par con las nuevas estrategias de colonización en sus territorios. Al cambiar los poderes de la escuela, la primacía del discurso oficial desaparece y entra a prevalecer el discurso político basado en los derechos y la autonomía de las comunidades.

En cuanto a los elementos cohesionadores para la unidad de la población afrocolombiana, Rogerio Velásquez ha dicho que los maestros deben ser capaces de crear símbolos culturales que sirvan como aglutinadores comunitarios, que representen algo que la gente esté interesada en seguir. Algunos de estos símbolos fueron esbozados en los textos de

Miguel A. Caicedo, Zapata Olivella y Amir Smith Córdoba. En efecto, Miguel Caicedo introduce la expresión cotidiana del Pacífico: “Su gente de uno”, para indicar, en un nivel local o regional, un elemento clave del discurso que funciona como receptáculo de solidaridad y hermandad entre los negros. “Su gente de uno” es una expresión aglutinadora porque sugiere identidad de grupo, cohesión y autonomía. Como símbolo cultural, la aplicación de este dicho comunitario, trasciende la esfera local y regional y se transforma en un elemento articulador de la población negra por fuera de sus territorios pero haciendo giros en el lenguaje como “mi raza”, “mi sangre”. Si bien estas expresiones son símbolos de unidad entre las poblaciones negras que habitan en los grandes centros urbanos, en donde sufren el racismo cotidiano, la idea original de ellas está asociada a una estrategia de tipo pedagógico. “Su gente de uno” sugiere, tenemos identidad, somos una cultura, tenemos derechos, por lo tanto estos símbolos corresponden al ámbito de la escuela y se constituyen en estrategia de formación de la subjetividad colectiva afropacífica, afrocolombiana o afrodiaspórica.

Lo mismo ocurre con “Cultura Negra” y “Negritud”, expresiones utilizadas por Zapata Olivella, Amir Smith Córdoba y Jesús Lacides Mosquera, quienes buscan afanosamente un punto de articulación política de las comunidades. La cultura negra son saberes y tradiciones y aportes a la nacionalidad pero también posibilidad de unidad de los negros que abre caminos también para la identidad nacional. Desde este punto de vista, “Cultura negra” y “Negritud” son conceptos que funcionan como esponjas para la congregación del negro en el ámbito nacional y mundial. La sugerencia de los autores es que además de trabajar estos conceptos, desde sus contenidos académicos, histórico y epistemológicos, sean apropiados también en términos de construcción política, manteniéndolos como elementos de unificación del negro y como competencia de la escuela. Esta es la explicación que tienen los seminarios

para formación del personal docente en Cultura Negra que dirigió Amir Smith Córdoba en los años 78 y 79 del siglo XX.

Transformados los poderes de la escuela en la manera como lo hemos descrito, los elementos cohesionadores de la población negra que nos han sugerido los pensadores, como estrategia pedagógica, tienen un campo para su realización plena. De esta manera, la escuela oficial que se instaló en las comunidades para promover el discurso académico occidental, empieza su proceso de transformación para llegar a lo que los maestros de la Playa-Francisco Pizarro llamaron la escuela afrocolombiana.

Pasando a otro plano de esta reflexión, el pensamiento educativo afrocolombiano del siglo XX puede ser analizado desde otras perspectivas políticas. Por un lado, como ya hemos dicho, Rogerio Velásquez y Zapata Olivella anuncian desde sus textos la necesidad de intelectuales negros que asuman la representación de sus comunidades, ya desde la función docente o desde las acciones del liderazgo organizativo. Con estas ideas, los dos pensadores mencionados han puesto quizás el punto más alto que en términos políticos puedan ser resultante de los procesos educativos y organizativos del pueblo negro colombiano. La intelectualidad, desde esta óptica, se constituye en el fin último del proyecto educativo afrocolombiano. Pero no se agota solo en la capacidad intelectual del maestro que construye los símbolos aglutinadores, su labor empieza a tener verdaderos frutos cuando del seno de las comunidades con las que trabaja emergen intelectualidades comprometidas con las necesidades y adversidades de sus pueblos. La función del maestro intelectual termina creando una nueva intelectualidad que al dar continuidad a los procesos de problematización

de la historicidad propia, se garantice al mismo tiempo los escenarios de negociación en la compleja relación de los pueblos negros con las esferas dominantes del país.

Los perfiles de esa intelectualidad afro, de acuerdo con los autores en mención, se ubican en el conocimiento de la historia del negro, como lo ha demostrado Máximo en “Chambacú corral de negros”, pero también en la actitud beligerante del maestro Olivares en “Tierra Mojada”. El respeto por las decisiones colectivas, su sentido de pertenencia a la negritud, el arraigo en la sabiduría ancestral de su pueblo, la capacidad de hacer rupturas epistemológicas, y en una palabra demostrar su carácter insumiso son los otros elementos que desarrollan una posición crítica fuerte y un perfil político de la intelectualidad afrocolombiana. Con estos elementos, la intelectualidad es principio y final del proyecto educativo, donde las comunidades negras aseguran su dignidad y podrán proponerle alternativas de convivencia al país.

Por otra parte, en el discurso educativo afrocolombiano está presente el concepto de *pensamiento de región* que comporta un doble sentido: Por una parte, la obra de Miguel Caicedo, Lacides Mosquera y Rogerio Velásquez, nos inducen a pensar el Chocó y el Pacífico en general como una construcción política y administrativamente autónoma. Sus respectivos discursos, ahondando sobre la situación de marginalidad y exclusión en que viven estas poblaciones, no solamente se leen como una sugerencia a la escuela en la definición de contenidos académicos que ayuden en la comprensión histórica de estas condiciones absurdas de vida, también como la posibilidad de construir “Región” que en términos territoriales, políticos y culturales debería adquirir la categoría de comunidad autónoma. El pensamiento de región Pacífica es un viejo anhelo de sus habitantes, insinuado por los intelectuales,

discutido por los líderes de las organizaciones y convertido en objeto de estudio para la escuela.

La noción de autonomía territorial en la región del Pacífico es parte del discurso político de los eventos y procesos educativos agenciados por el movimiento social afrocolombiano. No obstante, el segundo sentido que vale la pena abordar en esta reflexión, es que el *pensamiento de región* alude también a los discursos radicales de reivindicación de derechos donde pensadores y organizaciones territoriales, superando las dinámicas locales, se han puesto, desde un punto de vista político y filosófico, al límite del pensamiento occidental, como hemos explicado, a partir de la insumisión epistémica. De este modo, se crea un *pensamiento de región* al estilo del pensamiento fronterizo (Mignolo, 2002), ya que los discursos educativos y los escritos culturales y políticos de los intelectuales negros del Pacífico y de Colombia se han desarrollado por fuera del canon literario, social e institucional. Así mismo, como pensamiento que se mueve en la exterioridad del discurso político y académico de la universidad colombiana, el *pensamiento de región* afrocolombiano es eludido como campo epistémico. Esta es la razón que fundamenta la vertiente política radical de la intelectualidad afrocolombiana que, de acuerdo con las sugerencias de Lacides Mosquera, Amir Smith Córdoba, Manuel González y Obirne Carabalí, debe ser un propósito de la Escuela que ha transformado sus poderes en favor de la cultura y las tradiciones en los territorios con población mayoritariamente negra.

Ahora bien, la Cultura de la que se habla aquí no está referida solo a los asuntos de la producción material, las danzas y los ritmos musicales folclorizados. No se trata solamente de tocar el tambor y bailar como lo ha recalado Amir Smith Córdoba: “es cierto que el negro

baila y muy bien, pero en el mejor de los casos lo que queremos es no quedarnos bailando”. (p. 116). Este autor advierte también que detrás de la noción vulgarizada de la danza y el tambor se esconde la cultura y los rasgos de la identidad del negro. De lo que se trata entonces es de que en la música y el ritmo, el negro pueda descubrir el arte vernacular y los valores propios de su esencia. (p.71) En consecuencia, la cultura y específicamente, la Cultura Negra, además de una construcción política, igual que el concepto de “Negritud”, adquiere un estatuto espiritual y filosófico que lamentablemente no se ha considerado como tal por la despersonalización del negro causada por la cultura occidental.

En el mismo sentido, El maestro Zapata Olivella ha dicho que las contribuciones culturales de nuestras comunidades negras no tienen que ver solamente con las manifestaciones de tipo material como el tambor, la alimentación entre otros temas. Por el contrario, los grandes aportes de la Cultura Negra tienen que ver con “tres elementos fundamentales que no solamente han aportado a América sino a la cultura universal: el aporte de haber gestado por vez primera expresiones humanas, el aporte de haber creado por primera vez el núcleo de la familia y el aporte de haber creado las artes, la filosofía, la religión, el concepto universal de lo que es el hombre como creador de valores espirituales y materiales”. (Zapata Olivella, 2004).

Amir Smith Córdoba y Zapata Olivella no solo desfolclorizan la Cultura Negra sino que además la ponen en el sitio que corresponde a las grandes y primigenias realizaciones humanas. Esta contribución, en materia educativa, alcanza una altísima importancia en la medida que la enseñanza de la Cultura Negra, en el sentido que estos autores le han otorgado, debe suscitar transformaciones definitivas en la base social y política de los afrocolombianos. En últimas, y como deducción de lo que han planteado estos pensadores, la Cultura Negra, se

ha construido y se sigue construyendo por fuera de la casa del amo. En efecto, en condición de esclavizado al negro no le quedaba más que reproducir las costumbres del esclavizador, mientras que aquellos que lograron el escape a otros mundos, al mundo del cimarronaje y la libertad pudieron construir la cultura propia basada fundamentalmente en un pensamiento desesclavizador. Desde este punto de vista, la Cultura Propia es aquella que nace por fuera de todo sistema de sujeción y puede viajar mentalmente como pensamiento insumiso, palenquero, diasporico, etc, de generación en generación.

En consecuencia de lo anterior, la educación para la liberación solo puede ser concebida como reproducción de la Cultura propia. Así lo entendieron las experiencias educativas del movimiento social al asumir la Cultura Negra como “lo propio”, “lo nuestro”. La cultura propia, en términos de pensamiento desesclavizador, es aquello que se debe reproducir en la escuela y no la cultura del dominador como ocurre en el proyecto estandarizado de educación estatal.

Sin embargo, el reclamo sobre la invisibilización de los aportes del negro en el relato de constitución de nación ya no parece tener mucho sentido plantearlo desde la perspectiva epistémica afrodiasporica colombiana. Siendo hegemónico y justificador de la primacía blanca, el relato de nación en la historiografía oficial no podría incluir el aporte negro de ninguna manera. Por lo tanto, la reiterada reclamación de nuestros pensadores debe traducirse más bien en un proyecto de reconstrucción de la memoria epistémica afrodiasporica, con miras a constituir un nuevo relato, de manera que este pueda dialogar con otros modos de pensar incluida la perspectiva hegemónica de la nación colombiana.

Esta, por supuesto, no será una tarea asignada a quienes representan, de alguna manera, la “tradicción académica colombiana” y latinoamericana, debe ser ante todo un propósito inaplazable de pensadores y pensadoras negras que trabajan desde los circuitos periféricos y exteriores al macro-relato nacional y que tendrán como tarea urgente dar continuidad y movilidad al pensamiento de los precursores. Este pensamiento insumiso y desesclavizador es beligerante con el sistema esclavista del capitalismo contemporáneo y con todos los marcadores de racismo que se derivan de él, pero es solidario, benigno y ético con las otras sociedades y culturas avasalladas. Para una comprensión más situada de este planteamiento, habría que retomar aquí la concepción amplia y profunda del proletariado en el discurso de Diego Luis Córdoba (1934) y la visión del mestizaje radical en la obra de Zapata Olivella (1990).

Desde otro ángulo, se puede afirmar la existencia de dos aspectos que gravitan en el pensamiento educativo afrocolombiano: 1. La lucha por la tierra que se puede verificar en las dos novelas de Zapata Olivella analizadas en este estudio (“Chambacú: corral de negros” y “Tierra mojada”), pero también en las experiencias educativas comunitarias del norte del Cauca, sur del Valle, Buenaventura y en el estudio socioeconómico del Atrato medio de Rogerio Velásquez. 2. La lucha por la inclusión de la Cultura Negra en los planes de estudio oficiales. En este punto también es pertinente mencionar el aporte de Zapata Olivella y Amir Smith Córdoba, además de las experiencias educativas de San Basilio de Palenque y La Playa- Francisco Pizarro.

En el primer punto, la sugerencia de los autores es que en el territorio donde sucede la vida de las comunidades, es también el escenario donde debe suceder un proyecto educativo

endógeno que pueda sostener las bases espirituales, sociales y políticas de esa sociedad. Dicho proyecto caracterizado principalmente por su papel en el afianzamiento de la relación hombre naturaleza, por la reafirmación de prácticas ancestrales de vida y por el principio de la solidaridad, se constituye en bastión para la autonomía territorial y para la defensa de una forma específica de existir.

El segundo aspecto, en cambio, se refiere al cordón umbilical que une a los pueblos negros con el resto de las sociedades. La inclusión de la cultura negra en la educación formal no es realmente una solicitud sino una exigencia basada en la necesidad y en el derecho de todos los colombianos y todos los hombres y mujeres del planeta a conocer a África como cuna de la humanidad. Los estudios de la Cultura Negra, en este sentido, más que una necesidad del negro es un asunto vital que compromete la identidad humana.

He aquí, de nuevo, los dos grandes componentes de la educación afrocolombiana. Una educación propia hacia adentro de los territorios y una propuesta para el conocimiento de la Cultura Negra como patrimonio de todos los colombianos. La diferencia entre estas dos formas de entender el proceso educativo afro es lo que no parece estar entendido en los textos de Juan de Dios Mosquera.

El discurso de Juan de Dios prefiere la idea de la educación como escenario de reconciliación nacional, o lo que es lo mismo, la construcción de una ciudadanía común donde no exista el racismo ni la discriminación. Este ideal de democracia está contenido en la primera política pública de educación en el país desde 1820. (Jaramillo, 1989) La educación, en este proyecto, tiene como propósito principal una sociedad democrática para una

ciudadanía plena. No obstante, es imposible olvidar que la pequeña burguesía que derrotó a los españoles, con la ayuda de indios y negros, dieron continuidad en la república a los rasgos fundamentales del colonialismo que habían combatido. Mantuvieron la misma estructura social, política y económica y el régimen esclavista. Lo cual nos indica, parafraseando a Rogerio Velásquez, que estos colonizadores criollos ni su descendencia estaban interesados en educación para negros. Con discusiones y debates muy fuertes al interior de las elites liberales y conservadoras durante todo el siglo XIX la educación colombiana se constituye en escenario de disputa partidista, debate que se prolonga hasta mediados del siglo XX.

Por directivas de los emporios económicos mundiales, que han considerado estratégica la apertura a la diversidad de las constituciones políticas en América al finalizar la década de los ochenta como un ejercicio pacífico del control de la población en países periféricos, pero también por la acción de los movimientos sociales, la aristocracia blanca colombiana se ha visto obligada a flexibilizar algunas políticas y en el campo educativo abrió espacios de debates al final del siglo XX. No significa ello que el proyecto hegemónico de país haya desaparecido, por el contrario, lo que ha ocurrido es un afianzamiento del multiculturalismo de Estado y más concretamente de la democracia liberal, empeñada en un supuesto reconocimiento de las etnias pero manteniendo intacto el racismo estructural y colonial.

Con estas consideraciones, las elites colombianas no parecen estar muy interesadas en una reconciliación nacional por la vía de la educación. El discurso de Juan de Dios Mosquera cae en esta trampa. Los otros autores que hemos estudiado, así como las experiencias educativas propias, tienen claro el conflicto histórico y político y por esa razón se

comprometen en un ejercicio de comprensión crítica de la realidad social e histórica dirigida a la concreción de una subjetividad colectiva capaz de confrontar estos asuntos.

En todo caso, en el pensamiento educativo afrocolombiano sigue vigente la idea de que la educación propia no debe reducirse al rescate de las tradiciones culturales folclorizadas, debe comprender un sentido crítico político que implica un aprendizaje del orgullo de ser negro y además la orientación de un pensamiento insumiso que pueda enfrentar las reglas oficiales establecidas y los marcadores de racismo del sistema colonial contemporáneo.

Ahora bien, los eventos nacionales celebrados en Bogotá (1986), Quibdó (1991), Tumaco (1992), Cartagena (1993), Guapi (1994), así como las sesiones de la Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Negras, no solo representan avances en la construcción del pensamiento educativo afrocolombiano, también, de alguna manera, se constituyen en el lugar histórico de las transferencias de los legados políticos e ideológicos de los intelectuales a las organizaciones y comunidades negras de base. En efecto, estos grandes eventos nacionales, en los años noventa y siguientes suscitaron un número indeterminado de reuniones comunitarias, talleres rurales, foros locales, encuentro de mayores y sabedores que consolidaron el discurso cultural y educativo en los territorios de las comunidades negras.

Mary Lucia Hurtado (2015) aduce que en este relevo se presenta un cambio de metodología. Es decir, mientras que en los años setenta y ochenta los intelectuales tenían la primacía del discurso educativo, se tomaban todos los escenarios de debate y representaban una cierta autoridad incuestionable, las comunidades negras organizadas a partir del artículo

transitorio 55 de la Constitución política, específicamente gente de los ríos del Pacífico, líderes campesinos sin preparación académica, inician debates y reflexiones sobre la base de una categoría nueva: construcción colectiva. Aquí, los intelectuales cambian de nombre, son líderes comunitarios y maestros rurales que desarrollan reflexiones profundas sobre historia, territorio y educación, y lo hacen en escenarios propios al interior de los pueblos de ríos, selvas y manglar. De estas reflexiones comunitarias, en materia educativa, salen elementos que coinciden con los postulados del evento del quinto EPA, constituyendo las bases para el articulado del capítulo VI de la ley 70 de 1993 y en los años siguientes contribuyen y fortalecen el discurso educativo afrocolombiano.

Sin embargo, las experiencias educativas propias que en los años noventa se consideran resultado del proceso de relevo entre los intelectuales y las comunidades, establecen giros en el lenguaje educativo afrocolombiano. Desaparecen la Cultura Negra y el etnonimo “Negro” con el que los intelectuales designaban a la gente con ancestro africano y se recurre al uso de los términos afrocolombianidad y etnoeducación. En mi modo de ver, el lugar preciso donde se produce este cambio de lenguaje en el pensamiento educativo afrocolombiano tiene que ver con los discursos de Juan de Dios Mosquera, muy seguramente influenciado por la corriente afroamericanista en la lucha por los derechos civiles de los negros en Norteamérica. Juan de Dios (1999), va a insistir a partir de los noventa que no se debe utilizar la palabra “negro” por considerarla peyorativa, con lo cual se opone a la resignificación del término que, de algún modo, los intelectuales anteriores a él ya habían consensuado.

Pero quizás el problema mayor que se deriva de este giro lingüístico está asociado con la pérdida de la radicalidad política que implicaba la utilización de las expresiones Negro y Cultura Negra. Mientras los intelectuales defendían los derechos de la raza negra y se oponían a la racialización como estrategia colonial despectiva que comporta jerarquización entre los seres humanos, los nuevos discursos de la educación afrodiáspórica en Colombia mimetizan pedagógicamente el contenido político de este pensamiento. La afrocolombianidad, en cuanto relato folclorizado de la cultura negra, empieza a constituirse en lenguaje oficial y funciona como un velo sobre los verdaderos problemas de los negros que la educación, en perspectiva propia, tiene el compromiso de visibilizar.

Si bien este es un estudio sobre educación, no lo es de cualquier educación, sino de aquella que ha sido barruntada por el pensamiento de hombres y mujeres intelectuales, maestros y líderes comunitarios negros que tomaron como bandera la exaltación de los valores de su raza y crearon un campo epistémico-educativo a contrapelo del hegemónico y andinocéntrico proyecto oficial de educación colombiano. Dicho campo epistémico es posible considerarlo como continuo en la línea del horizonte histórico del pensamiento político crítico afrocolombiano.

Como es natural en una sociedad que conserva incólume la estructura racista del sistema colonial, los discursos educativos afrocolombianos del siglo XX dan cuenta de la emergencia de un fenómeno insurreccional frente a las concepciones de educación estatal, sin embargo, a este discurso no se le puede asignar la categoría de voces aisladas, sino por el contrario, hay que reconocerlo en el marco del pensamiento político afrodiáspórico, esto es, la afirmación y defensa de la dignidad humana de los negros que ha sido negada y

escamoteada por el relato racista de los sectores dominantes y elitistas de la nación colombiana.

En este orden, el campo político afrodiásporico en Colombia entraña también como uno de sus bastiones claves el discurso educativo en términos de escenario no solo para la reafirmación de la identidad negra, sino como posibilidad de encuentro con la diversidad epistémica y cultural de la nación.

Todas las consideraciones contenidas en este estudio, producto de las reflexiones de los pensadores y líderes del movimiento social, nos muestran un pensamiento educativo afrocolombiano enmarcado en la categoría de identidad política crítica, cuyos elementos centrales son dignidad, autonomía y libertad.

Finalmente, la educación afrocolombiana, de acuerdo con el estudio realizado, es posible considerarla como un proyecto de comprensión de la historicidad colectiva de los negros y una crítica fuerte al capitalismo; como un proyecto de restitución de la humanidad negada, como un proyecto de carácter pedagógico y epistemológico, donde se proponen alternativas didácticas, se recuperan formas ancestrales de aprendizaje y se crean escenarios distintos para la validación de los conocimientos; como un proyecto epistémico en el sentido en que se amplía, se profundiza y se difunde el pensamiento crítico de la Diáspora africana enfrentado a otras concepciones del mundo; por último, como extensión del punto anterior, la educación afrocolombiana es un proyecto para la acción intelectual.

PERSONAS ENTREVISTADAS

ARIS ARAGON	VILLAPAZ-JAMUDI	OCTUBRE 31/2014
SOR INES LARRAHONDO	VILLAPAZ-JAMUNDI	OCTUBRE 31/2014
OBIRNE CARABALI	VILLAPAZ-JAMUNDI	OCTUBFRE 29/2014
EMIRO LUCUMI	VILLAPAZ-JAMUNDI	OCTUBRE 29/2014
DILIA RUBIELA MIDEROS	TUMACO	DICIEMBRE 10/2014
GENARA IRENE ARBOLEDA	TUMACO	DICIEMBRE 16/2014
EMIR CAICEDO	TUMACO	DICIEMBRE 20/2014
ELCINA VALENCIA	BUENAVENTURA	ENERO 3/2015
MANUEL GONZALEZ	BUENAVENTURA	ENERO 3/2015
MARY LUCIA HURTADO	CALI	ENERO 8/2015

REFERENCIAS

Aguilar, S. y Rodríguez, L. (1999). “Tradición oral y pedagogías propias, Programa de Etnoeducación. Secretaria de Educación de Bolívar”. En: Daniel Aguirre (ed.), *Culturas, lenguas y educación: simposio de Etnoeducación*, Bogotá: Editorial Uniandes.

Alberdi, J. (1852). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Buenos Aires: Museo Mitre, pp. 49-56

Altez, Y. (2006). *Historia e identidad cultural en comunidades afro descendientes de Venezuela*. Mérida: Universidad de los Andes.

Alsina, M. (1998). *Las estrategias identitarias: entre el Ser y el Hacer*. En revista *Cidob d' afers internacionals*.

Alvares, J.(2006). *Educación, progreso y raza en Colombia 1920-1940: el caso de Medellín*. En revista *Educación y Pedagogía No. 45*, Medellín: Universidad de Antioquia.

Angulo, B. y Otros. (2001). *Conozcamos nuestra riqueza cultural: cartilla de lectoescritura Aprendamos con lo nuestro*. Medellín.: Orden de la Compañía de Maria.

Arboleda, R. (1952). *Nuevas investigaciones afrocolombianas*. Bogotá: Revista universidad javeriana, Tomo XXXVII.

Arboleda, S. (2011). *Le han florecido nuevas estrellas al cielo; suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano*. Quito –Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Tesis Doctoral Estudios Culturales Latinoamericanos.

----- (2003). *Gerardo Valencia Cano: Memorias de resistencia en la construcción de Pensamiento Afrocolombiano*. En *Historia y Espacio: revista de estudios históricos regionales*. Cali

Arrazola, R. (1970). *Palenque: primer pueblo libre de América: historia de las sublevaciones de esclavos en Cartagena*. Cartagena: Ed. Hernández.

Asocoetnar y otros, (2011). *Proyecto etnoeducativo afrocolombiano PRETAN*. Tumaco. Ministerio de Educación.

Barona, G. y otros. (2002). Obras Completas de la Comisión Corográfica: geografía física y política de la confederación granadina. Santiago de Cali. Feriva S.A.

Benítez, J. (1964). África: Biografía del colonialismo. La Habana: Ed. R.

Bodnar, Y. y Carrioni, G. (1991) Elementos teóricos y conceptuales para una caracterización de la etnoeducación. En Diócesis de Quibdó, 5° Encuentro de Pastoral afroamericana.

Bonfil Batalla, G. (1995). Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla. Tomo 2 (pp. 464 – 480). México: INAH / INI

Caicedo, C. (2010). Porqué los negros somos así, Guía para que los negros dejemos de ser así. Medellín: Ed. Lealon.

Caicedo, J. (2013). A mano alzada: memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana. Cali: Ed. Sentipensar.

(2011). La Catedra de Estudios afrocolombianos como proceso diasporico en la escuela. En Revista Pedagogía y saberes No. 34. Bogotá Universidad pedagógica nacional.

Caicedo, M. (2011). Sólidos pilares de la educación chocoana. Quibdó: Ed. “HEBRON”.

----- (1977). Chocó, Verdad, Leyenda y Locura. Quibdó: Graficas universitarias del Chocó.

Caicedo, María y Caicedo Emilia. (1996). Miguel A Caicedo M: un héroe manso. Quibdó: promotora editorial de autores chocoanos.

Castillo, E. (Compiladora). (2010) Escuelas y pedagogías afrocolombianas, del río, del valle y la montaña. Popayán. Universidad del Cauca.

(2011). “La letra con *raza*, entra” racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. En revista Pedagogía y Saberes No. 34. Bogotá. Universidad pedagógica nacional.

Castro-Gómez, S. (2010). *La Hybris del punto cero*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Castro-Gómez S, y Grosfoguel R. (2007). *El Giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Cesaire, A. (2006). Discurso sobre el colonialismo, En “*Cuadernos de Cultura latinoamericana*” 54. México: Universidad nacional autónoma.

Chávez, C. Navarrete M. y Venegas N. (2004). *Curriculum y comunidad: una experiencia de innovación educativa*. Cali: Universidad del Valle.

Chaves, M. (2009). *La creación del “otro” colonial. Apuntes para un estudio de la diferencia en el proceso de la conquista americana y la esclavización de los africanos en Iberoamérica colonial*. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana.

Cifuentes, A, (compilador) (1986) *Seminario internacional sobre: La Participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas*. Bogotá, Instituto colombiano de Antropología.

Córdoba, A. (1980). *Cultura negra y avasallamiento cultural*. Bogotá: MAP publicaciones.

Córdoba, D. (1934). *Discurso pronunciado en la Cámara de representantes el 4 de septiembre*. Bogotá: Suplemento a los Anales de la Cámara de representantes.

Colmenares, G. (1979). *Historia económica y social de Colombia. Tomo II: Popayán: una ciudad esclavista 1680-1800*. Bogotá: La carreta Inéditos Ltda.

De Avila, D. y Simarra R. (2012). *Ma-kuagro: elemento de la cultura palenquera y su incidencia en las prácticas pedagógicas en la escuela San Basilio Palenque, Colombia*. *Revista Ciencia e Interculturalidad*. Volumen 11.

De Castillo, M. (1982). *Esclavos negros en Cartagena y sus aportes léxicos*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

De Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del sur*. Mexico: Siglo XXI.

Descartes, R. (2009). *El Discurso del Método*. Traducción de Mario Caimi. Buenos Aires: Colihue.

Diócesis de Quibdó, (1991). Quinto encuentro de Pastoral afroamericana (EPA) (Memorias), Quibdó. Publicaciones de la diócesis.

Dussel, E. (1994). El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Quito: Ed. Abia-Yala.

----- (2005) Transmodernidad e Interculturalidad, (interpretaciones desde la filosofía de la liberación) México city. Recuperado en www.afyl.org/transmodernidadeinterculturalidad.pdf (junio 17 2013)

Diócesis de Quibdó (1991). Quinto Encuentro de Pastoral Afroamericana, Quibdó, Chocó.

Eljach, M. (2006). La construcción jurídica del negro en la colonia. Ed. Axis mundi.

Enciso, P. (2004). Sistematización de proyectos educativos institucionales sobresalientes en Etnoeducación Afrocolombiana. Estudio 1. Bogotá Colombia: Ministerio de Educación.

Escalante, A. (1954). Notas sobre Palenque de San Basilio, una comunidad negra en Colombia. En Divulgaciones Etnológicas. Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo, En revista *Tabula Rasa*, No. 1 Bogotá Colombia.

Fanon, F. (1973). Piel negra, mascara blancas, Buenos Aires Argentina: Ed. Abraxas.

----- (1956). Racismo y Cultura, En revista *Presence Africaine*, Paris.

----- (1963). Los Condenados de la Tierra. México. Fondo de Cultura económica.

Flórez F.(2009). Iluminados por la educación: Los ilustrados Afrodescendientes del Caribe colombiano a comienzos del siglo XX. Universidad de Cartagena.

Freire, P. (1967). La Educación como práctica de la libertad, Rio: Ed. Paz e Terra.

----- (1972). *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires Argentina: Ed. Siglo XXI.

----- (1992). *Pedagogía de la Esperanza*, Sao Paulo: Ed. Siglo XXI.

Friedemann, N y Arocha, J. (1986). *De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*, Bogotá: Ed. Planeta.

Foucault, M. (2010). *El orden del discurso*. Barcelona-España. Fabula Tusquets editores.

Garcés, D.(2008). *La educación Afrocolombiana: escenarios históricos y etnoeducativos*. Rudecolombia. Cali: Ed. Valformas.

García, J. (2013). *Racismo y pensamiento latinoamericano: ponencia en el XIII Congreso internacional de pensamiento latinoamericano*. Pasto: Universidad de Nariño. Documento recuperado en: [ceilat.udenar.edu.co/ 21 de noviembre de 2014](http://ceilat.udenar.edu.co/21-de-noviembre-de-2014).

----- (2009). *Sube la Marea, educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico*. Pasto. Edinar.

----- (2011). *La Etnoeducación Afro “Casa adentro” un modelo político-pedagógico en el Pacífico colombiano*. En *Revista Pedagogía y Saberes* No. 34. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

----- (2011). *Diáspora Africana en Colombia: Etnoeducación, racionalidades y Cultura*. Buga: Universidad del Valle.

----- (2014), *Educación Afro y Conciencia crítica, la influencia del pensamiento de Freire en los proceso educativos afrocolombianos*, En *Revista Educación y Cultura*, Bogotá: Fecode.

García, Juan. (2001) *La tradición oral, una herramienta para la etnoeducacion*. Quito-Ecuador, Génesis ediciones.

Estados Unidos (1875-1910), En *Revista latinoamericana de estudios educativos*. México. Universidad iberoamericana (UIA).

Gadamer, H. (2003). *Verdad y Metodo I*. Salamanca: Ed. Sigueme.

Giroux, H. (1997). “Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje”. Editorial Paidós.

Gómez, L. (1970). *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*. Bogotá: Editorial Revista Colombiana Ltda.

Gros, C. (2000). *Políticas de la Etnicidad: Identidad, Estado y Modernidad*. Bogotá: Instituto colombiano de antropología e historia.

Grosfoguel, R. (2012). *El concepto de racismo en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no ser?* Bogotá: Tabula Rasa.

Gutiérrez, I. (1994). *Historia del negro en Colombia*. Bogotá: ed. Nueva América.

Habermas, G. (2007). *Conocimiento e Interés*, En *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid: Ed. Tecnos.

Helg, A. (1989). *La educación en Colombia 1946-1957*. En *Nueva historia de Colombia*, volumen IV. Bogotá Planeta Editorial.

----- (1989). *La educación en Colombia 1958-1980*. En *Nueva historia de Colombia*, volumen IV. Bogotá Planeta Editorial.

Herrera, M. (2010). *El Arrochelamiento: Nominar para Criminalizar*. En *Revista virtual El Taller de la Historia*: Universidad de Cartagena.

Hernández, R. (2013). *Genealogía de la identidad cultural palenquera y su incidencia en el Movimiento Social Afrocolombiano*. Cartagena: Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella (IMZO).

Ingenieros, J. (1946). “*Sociología Argentina*”, Buenos Aires: Editorial Losada.

Jaramillo, J. (1989). *El proceso de la educación en la Republica (1830-1886)* En *Nueva historia de Colombia*. Bogotá: Planeta colombiana editorial S.A.

(1989). *La educación durante los gobiernos liberales 1930-1946*. En *Nueva Historia de Colombia*. Volumen IV. Bogotá: Planeta Editorial.

Jiménez, D. (2011). *Afrocolombianidad y Educación: Genealogía de un discurso educativo*, En *Revista Pedagogía y saberes*. Bogotá. Universidad pedagógica nacional.

Jiménez, O. (2003). Historia y memoria: la etnoeducación de los afrocolombianos, En: revista Educación y Pedagogía. Universidad Nacional de Colombia sede Medellín.

Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura: estética trascendental y analítica trascendental..* Buenos Aires: Ed. Losada.

Friedemann, N. y Arocha J. (1989). *De Sol a Sol, génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia.* Bogotá: Ed. Planeta.

Lander, E. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos,* En “*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectiva latinoamericana..* Buenos Aires: Clacso.

Lao-montes, A. (2007). *Hilos descoloniales. Translocalizando los espacios de la diáspora africana.* Bogotá: Tabula Rasa.

Larrahondo, S. (2004). “*Proyecto Casita de Niños*”, En *Memorias I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana.* Ministerio de Educación. Bogotá: Imprenta Nacional.

López de Mesa, L. (1920). *Los problemas de la raza en Colombia .Segundo Volumen de Biblioteca de la Cultura.* Bogotá: Imprenta Linotipos de El Espectador.

Maldonado-Torres, N. (2015). *Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto.* Recuperado en <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>. Abril 16.

Mariátegui, J. (2007). *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana.* Caracas: Fundación biblioteca Ayacucho.

Maya, A. (1998). “*Brujería*” y reconstrucción étnica de los esclavos del nuevo reino de Granada siglo XVII. En, *Geografía humana de Colombia: los afrocolombianos Tomo VI.* Bogotá: Instituto colombiano de cultura hispánica.

Merizalde, B. (1921). *Estudio de la Costa colombiana del Pacífico.* Bogotá. Imprenta del Estado mayor General.

Ministerio de Educación nacional, (1994). *Memorias Primer Seminario Taller de Etnoeducación para Comunidades Afrocolombianas.* Cartagena.

----- (1996). Lineamientos Generales para la educación en las comunidades afrocolombianas, Bogotá: Enlace Grafico.

----- (2001). Lineamientos curriculares Catedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá. Enlace Editores.

----- (2004). I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana (Memorias). Bogotá: Imprenta Nacional.

----- (1999). Acta de la segunda reunión de la Comisión Pedagógica Afrocolombiana. Bogotá.

Mosquera, J. (1975). El poder de la definición del negro. Ibagué: Universidad del Tolima.

Mignolo, W. (2002). Historias locales/Diseños globales, colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Ed. Akal, 2002.

(2002). “Un paradigma otro”, colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. Universidad Carolina del Norte.

Munera, A. (1998). El Fracaso de la nación: región, clase y raza en el caribe colombiano. (1717-1821), Bogotá: El Ancora Editores.

Miró, F. (1974). Despertar y Proyecto del filosofar latinoamericano. Mexico. Fondo de Cultura Económica.

Navarrete, M. (2010). También existíamos en aquellos tiempos coloniales. En Rutas de libertad. Bogotá: Ministerio de cultura-Universidad javeriana.

----- (2009). Las cartas Annuas jesuitas y la representación de los etíopes en el siglo XVII. En Genealogías de la diferencia: tecnologías de la salvación y representación de los africanos esclavizados en Iberoamerica colonial. Bogotá Universidad javeriana.

Obeso, C. (2010). Cantos populares de mi tierra. Bogotá: Ministerio de Cultura,

Pabón, I. Rojas A. y Angola J. (investigadores) (2012). Rutas de la interculturalidad: Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Quito-Ecuador: Unesco.

- Palacios, A. (2010). *Las Estrellas son Negras*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- (1989). *Buscando mi madremitos*. Cali: Universidad del Valle.
- Pardo, M. y Álvarez, M. (2001). Estado y movimiento negro en el Pacífico colombiano. En: Mauricio Pardo, (ed), *Acción Colectiva, Estado y Etnicidad en el Pacífico Colombiano*. pp. 229-258. Bogotá: COLCIENCIASICANH
- Perea, T. (1991). *Monologo a gritos: negros blanqueados*, En *América Negra I*, Bogotá: Pontificia universidad Javeriana.
- Pérez, G. (2007). *Historia, geografía y puerto como determinantes de la situación social de Buenaventura*. Documento No. 91. Centro de Estudios Económicos regionales. Cartagena. Banco de la Republica.
- Posada, E. y Restrepo C. (1932). *La libertad de los esclavos en Colombia*. Tomo I. Bogotá: Imprenta nacional.
- Miró Quesada, F. (1974). *Despertar y Proyecto del filosofar latinoamericano*. México Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina*. Centro de investigaciones sociales, Lima: (CIES).
- Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.
- Ramírez M. y Téllez J, (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: banco de la Republica.
- Restrepo, E. y Rojas A. (2008). *Afrodescendientes en Colombia*. Compilación Bibliográfica. Popayán: Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2009). *El Negro en un pensamiento colonial de principios del siglo XVII: diferencia, jerarquía y sujeción sin racialización*, En *Genealogías de la diferencia: tecnologías de la salvación y representación de los africanos esclavizados en Iberoamerica colonial*. Bogotá Universidad javeriana.
- Rivas, C. (1986). *Perfiles de Diego Luis Córdoba*. Medellín: Ed. Lealon
- Romero, A. (2010). *Educación por y para indígenas y Afrocolombianos: Las tecnologías de la etnoeducación*. Bogotá: Universidad pedagógica nacional.

- Said, E. (1996). "Representaciones del Intelectual". Barcelona: Ed. Paidós.
- Saldarriaga, O. (2003). Del oficio del Maestro, Bogotá: Ed. Magisterio.
- Sarmiento, D. (1982). Civilización y barbarie, Buenos Aires: ed. De Hispanoamérica,
- Silva, R. (1989). La educación en Colombia 1880-1930. En Nueva historia de Colombia, volumen IV. Bogotá. Planeta Editorial.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el Subalterno? Bogotá: Revista colombiana de antropología volumen 39.
- Tyler, R. (1986). Principios Básicos del Currículo. Buenos Aires. Grafica Yanina.
- Tamayo, A. (2006). El Movimiento pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En *Revista HISTEDBR On- Line*. Recuperado marzo 30 de 2015.
- Vanin, A. (1993). Cultura del Litoral Pacífico, En Colombia Pacifico, Bogotá: Pablo Leyva Ed.
- Vargas, P. (1808). Relación sucinta del estado actual de las colonias españolas en la América Meridional, recuperado en <http://cosongo.com/revistabicentenario/page5/page5.html> (visitado 25 de junio de 2013)
- Vásquez, M. (compilador) (1994), Las Caras lindas de mi gente negra: legislación histórica para las comunidades negras de Colombia. Bogotá: Plan nacional de rehabilitación , PNR.
- Vasilachis, I. (2002), Trabajo e Identidad: reflexiones epistemológicas a partir de la investigación empírica. Buenos Aires: Ceil-Conicet.
- Velásquez, R. (2010). Apuntes socioeconómicos del Atrato medio. En: Ensayos Escogidos. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- (1955). La medicina popular en la costa colombiana del Pacífico. Bogotá: Instituto colombiano de antropología.
- (1992). Las Memorias del Odio. Bogotá: Departamento de Publicaciones Colcultura.

Vergara, I. (2011). Prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad en contextos interculturales, en el trabajo de aula de los docentes etnoeducadores en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira. Universidad Tecnológica.

Villegas, A. (2005). Raza y nación en el pensamiento de Luis López de Mesa: Colombia, 1920-1940. Medellín. Estudios Políticos.

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. Livro da academia da latinidade.

----- (2005). Interculturalidad, colonialidad y educación, En Primer Seminario Internacional “Etnoeducación, multiculturalismo e interculturalidad”, Bogotá:

West, R. (1972). La minería de aluvión en Colombia durante el periodo colonial. Bogotá: Imprenta nacional.

Yapú, M. (2011). Políticas educativas, interculturalidad y discriminación en Bolivia. La Paz: Fundación PIEB.

Zambrano, A. (2010). Philippe Meirieu, Pedagogo. Aprendizajes, filosofía y política. Cali: universidad Santiago de Cali.

Zapata, M. (1997). La rebelión de los genes. Bogotá: ediciones Altamir.

----- (1988). Discurso de apertura al congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. En Memorias Primer congreso de la cultura negra de las Américas. Bogotá: Ed. Uneso-Fundación colombiana de investigaciones folclóricas.

----- (2010). Por los senderos de sus ancestros: Textos escogidos. Bogotá: Ministerio de Cultura.

----- (1992). Changó el gran putas. Bogotá: Rei-Andes Ltda.

----- (1990). Chambacú: corral de negros. Rei-Andes Ltda.

----- (1972). Tierra Mojada, Medellín: Editorial Bedout

----- (1983). El negro en la historia de Colombia: primer simposio sobre bibliografía del negro en Colombia. Bogotá: Fondo interamericano de la cultura negra de las Américas.

----- (1986). El fusilamiento del Diablo. Bogotá: Plaza & Janes.

----- (1989). Las claves mágicas de América: raza, clase y cultura. Bogotá: Bogotá: Plaza & Janes.

----- (1990). Levántate Mulato: por mi raza hablará el espíritu. Bogotá: REI Andes Ltda.

----- (2004). I foro nacional de etnoeducacion afrocolombiana. Bogotá. Misterio de Educación.