

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional  
Colombia

García Rincón, Jorge Enrique  
Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del  
movimiento social y pedagógico  
Revista Colombiana de Educación, núm. 69, julio-diciembre, 2015, pp. 159-182  
Universidad Pedagógica Nacional  
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413642323002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Jorge Enrique García Rincón\*\*

Recibido: 01/II/2014  
Evaluado: 23/03/2015  
24/02/2015

\* Este artículo está basado en mi tesis doctoral *Insumisión epistemica y Pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX*.  
\*\* Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto, Colombia. jegar2013@hotmail.com

## Resumen

El presente artículo rastrea el pensamiento educativo afrocolombiano del siglo XX. La particularidad de este pensamiento reside en el ejercicio de una postura cuestionadora de la visión estatal de la educación. Dicho pensamiento insumiso y cimarrón se ha desarrollado en forma permanente y continua, primero en la producción de los intelectuales negros (para este artículo se estudiarán cuatro de ellos: Diego Luis Córdoba, Rogerio Velásquez, Miguel A. Caicedo y Manuel Zapata Olivella) y después fortalecido en las iniciativas educativas de organizaciones y maestros del movimiento social afrocolombiano en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX. De esta manera, se crea un campo epistémico poco estudiado en Colombia. Se postula también que este pensamiento educativo está atravesado por la categoría de identidad política crítica, la cual incluye los conceptos de libertad, autonomía y dignidad. Pese a que los pensadores negros mencionados vienen de una formación positivista, en sus discursos, ensayos y novelas superan la sujeción a la matriz académica occidentalizada, asumiendo la *insumisión epistemica* como camino de liberación y ejemplo para el movimiento social afrocolombiano.

## Abstract

This article reviews the Afrocolombian educational thought during the twentieth century. This thought is characterized by a questioning position on the State's educational policy. The development of such an insubmissive, maroon thought has been continuous and constant, first in black scholars' academic production –this article will focus on four of them, Diego Luis Córdoba, Rogerio Velásquez, Miguel A. Caicedo, and Manuel Zapata Olivella–, and later boosted by educational initiatives from organizations and teachers from the Afrocolombian social movement during the 80's and 90's. Thus, an understudied epistemic field arises in our country. It is also suggested that this educational thought is highly influenced by the critical political identity category, which embraces concepts such as freedom, autonomy, and dignity. Even though the black scholars studied here come from a positivist school, their discourses, essays and novels are in no way subject to the westernized academic matrix. They assume the *epistemic insubmission* as a way towards liberation and provide an example for the Afrocolombian social movement.

## Palabras clave

Pensamiento educativo afro, intelectuales negros, movimiento social afro, insumisión epistémica, epistemología otra, identidad política crítica, diáspora africana, diferencia afrolatina

## Keywords

Afro educational thought, black scholars, afro social movement, epistemic insubmission, epistemology other, critical political identity, African diaspora, Afro-Latin difference

## Palavras chave

Pensamento educativo afro, intelectuais negros, movimento social afro, insubmissão epistémica, epistemologia outra, identidade política crítica, diáspora africana, diferença afro-latina

## Resumo

O presente artigo rastreia o pensamento educativo afro-colombiano do século XX. A particularidade deste pensamento consiste no exercício de uma postura questionadora da visão estatal da educação. Aquele pensamento *insubmiso* e *cimarrón* tem sido desenvolvido de maneira permanente e contínua, primeiro na produção dos intelectuais negros (para este artigo se estudarão quatro exemplos: Diego Luis Córdoba, Rogerio Velásquez, Miguel A. Caicedo e Manuel Zapata Olivella) e depois tem sido fortalecido com as iniciativas educativas de organizações e mestres do movimento social afro-colombiano dos anos oitenta e noventa do século XX. Dessa maneira cria-se um campo epistémico pouco estudado na Colômbia. Também, postula-se que este pensamento educativo está atravessado pela categoria de identidade política crítica, a qual inclui os conceitos de liberdade, autonomia e dignidade. Em que pese aos pensadores negros mencionados vêm de uma formação positivista seus discursos, ensaios e romances superam a sujeição à matriz académica ocidentalizada, assumindo a insubmissão epistémica como caminho da liberação e exemplo para o movimento social afro-colombiano.

Para hacer un balance de la educación afrocolombiana en el siglo y lo que ha transcurrido del presente siglo se requiere básicamente ubicar los hitos fundacionales de este discurso, analizando los planteamientos de los pensadores negros y el contexto social y político de las épocas donde surgen los pronunciamientos. Así mismo, es preciso caracterizar el momento del relevo en la producción teórica, discursiva y académica de los intelectuales por la producción práctica de las experiencias educativas agenciadas desde el movimiento social afrocolombiano. El artículo girará en torno a dos conceptos claves. Por un lado, se busca mostrar la existencia de un pensamiento educativo afrocolombiano a contrapelo de quienes manejan la visión simplista de que la pedagogía y en general la teoría educativa son asuntos de autores extranjeros o específicamente europeo-occidentales. Por otro lado, se pretende demostrar que el pensamiento educativo afrocolombiano conserva la línea del horizonte histórico de rebeldía que caracterizó a la diáspora africana en su relación conflictiva con el europeo, el republicano, la modernidad, la Colonia, el capitalismo y sus intrínsecos y fatales componentes: racismo, sexism, violencia y despojo, entre otros.

Dado que hoy ya no se discute el origen africano de la humanidad, la diáspora de la que habla este artículo pertenece a un lugar concreto y preciso de la historia: se refiere al éxodo masivo y forzado hacia América de millones de africanos esclavizados por los europeos a partir del siglo XVI. Sin embargo, lo que se intenta recuperar en este artículo 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 *insumiso* 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. La *insumisión epistémica* se entiende aquí como el pensamiento afro que subvierte y confronta el proyecto colonizador europeo-occidental y el campo epistémico que lo sostiene. Dicho pensamiento se puede describir como el conjunto de discursos, ensayos, novelas, así como planteamientos del movimiento social expresado en foros, congresos, narrativas, etc., mediante los cuales los intelectuales de la diáspora africana en Colombia han desarrollado ideas, proyectos o estrategias para la restitución ontológica del negro en la sociedad. Este pensamiento insumiso de reflexión-acción se puede constatar también en todas las latitudes de la diáspora africana en el mundo.

La *insumisión epistémica* se aleja de las posturas clásicas europeas 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 las esferas de lo social y lo político, ha desarrollado históricamente un campo epistémico de repercusión mundial. No obstante, aquí se trata de abordar la “*insumisión epistémica*” como eje que atraviesa el pensamiento educativo afrocolombiano.

## La educación como práctica de la dignidad: el pensamiento anticonfesional de Diego Luis Córdoba

Con los vientos de rebeldía de los negros en la Colonia, las acciones heroicas de los descendientes de africanos en la Independencia y las letras y voces de Candelario Obeso y Luis Antonio Robles en el siglo XIX, las primeras décadas del siglo XX colombiano, caracterizadas por el racismo y la influencia de la Iglesia católica, se ven interpeladas por los gritos desgarradores de un parlamentario negro que en un discurso memorable (1934) se tragó el Congreso entero con todas las ideologías retardatarias de la élite blanca. Se trata de Diego Luis Córdoba, abogado chocoano para quien la educación no constituye más que una práctica de la dignidad. Su pensamiento, en esta materia, fue abiertamente anticonfesional.

En efecto, en el año 1934, momento histórico del discurso que estudiaremos, la sociedad colombiana

aún no se reponía del proyecto ideológico de la Regeneración y de la hegemonía conservadora, más bien se hallaba 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 que en la segunda mitad del siglo xx dejó 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, resulta revelador del pensamiento de Córdoba, 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. El discurso es, además, la defensa de Tomás de Aquino Moreno, un estudiante negro expulsado de la Normal de Medellín por expresarse en contra de la educación confesional. En los inicios del discurso Córdoba plantea lo siguiente:

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 verdaderas 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 corolarios 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 estuvieran en los tiempos de la conquista y de la corona española. (*Suplemento de Anales del Congreso*, 1934, p. 89)

Aquí 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 consideraba 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 enfrentando la primacía de la Iglesia en la educación colombiana, también se oponía a la percepción que tenía de su gente la sociedad de la época, cuya distancia con el proyecto racista de la Colonia aún era imperceptible.

Cuando plantea con vehemencia la terminación del concordato y propone la educación laica para el país hace 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 ardor y en este caso desde la diferencia afrolatina 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 confencista 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, pícaros 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 Bamón 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”. (*Suplemento de Anales del Congreso*, 1934, pp. 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 élites blancas, la jerarquía clerical y los Gobiernos nacionales que indolentes fingen que ignoran la presencia de la gente negra en Colombia 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 élites 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 (Lander, 2000). 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 la diáspora africana a la ciencia, la lingüística, el arte y, en fin, al pensamiento y la cultura de la humanidad.

Hace mención de personajes negros insignes que han incursionado y se han destacado en campos como la milicia, la política, la literatura y 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 “más 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 tiene que desarrollar en torno al problema del estudiante Tomás de Aquino Moreno y la educación confesional. Oigámoslo de una vez:

Pero yo he sostenido, igual que Tomás de Aquino Moreno, que la enseñanza deber 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)

Así 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 de que en el fondo de este planteamiento existe el interés de crear una fractura en 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.

El discurso de Diego Luis Córdoba en 1934 se constituye, de esta manera, en el primer hito fundacional del pensamiento educativo afrocolombiano en el siglo XX con un planteamiento desde la diferencia afrolatina. Lo que ha plasmado este parlamentario negro es también una demostración de la insumisión epistémica que al resistir y oponerse con vehemencia al Estado va sentando las bases de una postura crítica afrocolombiana en materia educativa y al mismo tiempo va configurando, con solvencia, las categorías de libertad, dignidad y autonomía del pueblo negro en medio de una sociedad anclada en el racismo.

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

Rogerio Velásquez, en su estudio “Apuntes socioeconómicos del Atrato Medio” (1961) desarrolla un discurso educativo centrado en la descripción de las precarias situaciones en que los chocoanos de la región del Atrato se vinculan a los procesos de formación escolar. De su estudio, comentaré aquí lo que he denominado una crítica de doble sentido: hacia dentro, referida a las limitaciones de los maestros chocoanos y hacia fuera 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 campesina. 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. (pp. 166, 167)

Este autor tiene mayor tendencia a pensar la educación desde lo curricular, incluso las finalidades mismas del proceso educativo en el contexto del pueblo negro del Pacífico. Además cuestiona el papel del educador, que aun perteneciendo a la misma tierra, cultura y tradición promueve un proyecto de educación absolutamente descontextualizado. Esta crítica hacia dentro es la base para re-direccionar los procesos de formación y darle un sentido más endógeno a la educación como estrategia para la solución de problemáticas socioeconómicas, 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 socioculturales propias de los pueblos negros de los territorios estudiados.

Con gran 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 (Pretan, 2011), no tanto por la cantidad de contenidos culturales, epístémicos y 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).

Y continúa Velásquez:

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

canoas, 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 detalle 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 aquí 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 afrodisiáspórica. En efecto, si el papel del maestro contribuye a despertar el interés por la cooperación, a levantar el ánimo de los moradores de 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, en la base del pensamiento educativo de Velásquez se expone 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 homogeneizante.

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 fuera. 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 que debería tener el sistema escolar en 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-latina-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 de 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 óptica, 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 número 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 Chocó se pueden identificar fines, principios, métodos, contenidos y hasta perfil de los maestros, como se aprecia 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 este y otros 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 y propuestas precisando los campos del conocimiento 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 afrodiáspórica 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 retomar sus vocaciones y consolidar el proyecto del buen vivir.

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

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 *Sólidos pilares de la educación chocoana* (2011), 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 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, en el 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 mostrado 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 momentos históricos muy importantes. En primer lugar, 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 ocurrió automáticamente, ya que los 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”. Por lo tanto, según Caicedo, el oscurantismo de los negros recorrió toda la segunda mitad del siglo XIX. En segundo lugar, la primera década del siglo XX se constituyó en escenario de debate sobre los destinatarios de la educación en el Chocó, aun si este asunto no lograba romper el oscurantismo de un tajo. En esta década la aristocracia blanca fundó las primeras escuelas (1905 y 1907), que solo recibían estudiantes provenientes de las familias presbiterianas 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 colo-carlos 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 autorizó la organización de la educación primaria en Chocó. Con la creación de la escuela La Presentación, las niñas negras tendrían las oportunidades que la aristocracia les había negado. Sin embargo, la aristocracia de Quibdó, en el mismo año, abrió otro establecimiento, llamado Escuela Superior, adonde 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, por intermedio de la Congregación de las Hermanas de la Presentación, ordenó la creación del colegio de Istmina, con lo cual se aumentarían los establecimientos públicos de educación en Chocó. La primera promoción de estudiantes de este colegio, en 1921, recibió el diploma de *Instrucción Suficiente*, el mismo título que se obtenía en Quibdó. Mientras tanto en la capital de la intendencia, en 1925, nos dice Caicedo, se creaba la Escuela Modelo, dirigida a la educación de los hijos del pueblo. A pesar de ser 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 en el departamento de Chocó vivió una suerte de segregacionismo impulsado por la aristocracia blanca, ubicada principalmente en Quibdó. Tal como lo señala Castillo (2011): “en regiones como el Chocó, hasta mediados de los años treinta, operaban prácticas de segregación racial”. Este planteamiento indica que todos los esfuerzos de la mencionada élite buscaban la separación y diferenciación entre unos habitantes de una supuesta historia memorable de aquellos a quienes por su origen esclavo les correspondía un lugar subalterno en la sociedad cho-coana 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, adonde acudían los estudiantes negros, rivalizó con la

escuela anexa al Carrasquilla hasta el año de 1933. El único camino para que los negros ingresaran 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. Cuando Miguel A. Caicedo se refiere a los hijos del pueblo, realmente está hablando de “su gente de uno” dicho popular en el Pacífico que él usa para expresar el sentido de pertenencia a su pueblo negro.

“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. Caicedo aduce, finalmente, que el inicio de este periodo de libertad y final del oscurantismo se presenta cuando Diego Luis Córdoa a la cabeza del Comité de Acción Democrática logra la aprobación de los colegios para señoritas de Itsmina y Quibdó en 1934.

## Manuel Zapata Olivella: el pensamiento educativo radical

Entre los años setenta y noventa, en lo que hace al discurso educativo afrocolombiano, el personaje más destacado es el intelectual Manuel Zapata Olivella. Bajo su dirección, en 1977 se organizó en Cali (Colombia) el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, evento cuya segunda versión se realizó en Panamá en 1979. Para analizar en este trabajo, tomaré 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 es quizás el intelectual afrocolombiano más conocido internacionalmente. Su obra es de un innegable valor para la intelectualidad colombiana y para la cultura de la humanidad. Estudiemos el discurso inaugural del evento del 77.

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 péndumes 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, p. 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 y es pionero en los reclamos del movimiento social afro constructor de la Ley 70 de 1993 (Caicedo J., 2011 y Castillo, 2011). 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 Américas, 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 auténtica 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 difundiéndose, 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)

En *Tierra mojada* (1947), su primera novela, Zapata plantea la necesidad de un maestro con las características de Marcos Olivares, personaje que por sus conocimientos y por su calidad de profesor de la escuela en San Bernardo asume la orientación social, política y organizativa de su comunidad y en general de las poblaciones ubicadas en las tierras bajas del río Sinú. Esta insinuación de Zapata a contar con dirigentes sociales que no claudican bajo ninguna circunstancia también está presente en su personaje Máximo en la obra *Chambacú: corral de negros* (1962). Máximo, el único ilustrado de los hijos de la Cotena, fue catorce veces a la cárcel por denunciar las injustas condiciones en que vive la gente de su pueblo. No obstante, cada vez salía

más fortalecido de la prisión y con el ánimo en alto para orientar las razones históricas de la miseria de los negros en Chambacú. En este punto se presenta una coincidencia con Rogerio Velásquez; el profesor, orientador o guía que ayuda en la reivindicación de los derechos de su pueblo negro es la genuina representación del intelectual afrocolombiano que se asume insumiso y desafía el orden establecido.

En suma, 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 de manera muy incipiente, permear el entronque institucional. 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. Al respecto Castillo (2011) expone:

Estas demandas educativas recobran voz propia en la década de los noventa, cuando, como consecuencia de la reforma constitucional de 1991, se promovieron dos grandes propuestas, la competente a la etnoeducación afrocolombiana como una política cultural de las comunidades negras, raizales y

palenqueras –orientada fundamentalmente a fortalecer sus procesos identitarios, culturales y comunitarios y la de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), como un mecanismo para erradicar el racismo y la invisibilidad producidos en el sistema educativo nacional. (p. 67)

Los acontecimientos que siguieron a las ideas de Zapata, es decir las experiencias etnoeducativas de finales de la década de los ochenta y los nuevos procesos de discusión con el Gobierno en la de 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.

Los pensadores analizados, pese a la distancia geográfica, tienen en común la certeza de la confrontación entre un país negro y una aristocracia blanca decidida a impedir su realización como seres humanos dignos. Sus ideas en educación corresponden al horizonte histórico de insumisión. Por ello, la desarticulación o discontinuidad no se puede predicar de este pensamiento. Al contrario, siendo todos hijos de las primeras dos décadas del siglo XX, el ámbito donde se desarrolla su pensamiento educativo está preñado de los mismos vicios sociales, como el racismo y la inferiorización basada en la creencia del origen espurio de poblaciones como las comunidades de origen africano. Con estos prejuicios, la educación que ofrece el Estado en manos de las élites religiosas y políticas deviene en un privilegio de las clases potentadas del país. Ante esta realidad la respuesta de los pensadores negros no se hace esperar y de esta manera van clavando mojones históricos que fundan un discurso educativo en defensa de la autonomía, dignidad y libertad de los negros durante todo el siglo XX. Lejos de contradecirse, las ideas de estos pensadores coinciden en muchos puntos y se complementan en otros. Zapata y Velásquez construyen el ideario de un maestro intelectual, anticipándose al pensamiento de Guioux. Caicedo y Córdoba toman la línea de la autonomía de “su gente de uno”. Velásquez es pionero de la educación propia y como complemento de esto, Zapata es precursor de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

## Las experiencias educativas del movimiento social afrocolombiano

Las décadas de 1980 y 1990 cambiaron el panorama de las reivindicaciones educativas de los afrocolombianos. A pesar de que no se puede negar que hubo eventos de intelectuales negros que se pronunciaron sobre educación en esta época, como el seminario sobre formación y capacitación del personal docente en Cultura Negra, que dirigió Amir Smith Córdoba a la cabeza del Centro para la Investigación de la Cultura Negra en Colombia (1978), y el Seminario Internacional sobre la Participación del Negro en la Formación de las Sociedades Latinoamericanas, dirigido por Alexander Cifuentes (1986); en donde el Centro de Estudios Frantz Fanon presentó propuestas de cambio social que incluían un replanteamiento del sistema educativo que debe contemplar la historia, el aporte y la presencia del negro en la vida nacional, en la década de los ochenta los intelectuales parecieron entregar la posta de las reivindicaciones a las organizaciones comunitarias y los colectivos de maestros. En efecto, todas las experiencias educativas de las comunidades se pueden percibir alineadas a las mismas categorías de los intelectuales. En una suerte de horizonte histórico recogen, en forma precisa, los postulados de insumisión epistémica, identidad

política crítica, libertad, autonomía, dignidad e identidad cultural.

La apuesta de las experiencias educativas de San Basilio de Palenque (1988) y San Andrés Islas, cuya línea de pensamiento está marcada por la recuperación de las lenguas vernáculas, retoma la defensa de la identidad, las culturas y cosmovisiones que subyacen en los idiomas criollos. Su interés pasa también por asociar identidad con libertad, en un intento por desfolclorizar la concepción de identidad e imprimirlle un carácter político.

En el norte del departamento del Cauca 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, se organizan para el desarrollo de los procesos educativos en sus territorios (“Casita de Niños”, 1984), y en otros, 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).

Dos de las experiencias emblemáticas de educación propia afrocolombiana son Casita de Niños, en localidades de Suárez y Jamundí, norte del Cauca y sur del Valle, y el

## Colegio Agrícola Luis Carlos Valencia en Villapaz, municipio de Jamundí-Valle.

La experiencia de la vereda La Playa, municipio de Francisco Pizarro, Pacífico sur (1992), tanto como la experiencia etnoeducativa de la Normal Manuel Cañizales en Quibdó (1998) son algunos ejemplos de experiencias significativas de los años noventa.

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 Política de 1991 y dos años más tarde en la Ley 70 de 1993. Las experiencias de la década de los ochenta, en cambio, irrumpen el escenario de la educación comunitaria y oficial amparadas 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.

Los años noventa son el escenario de negociación entre el Estado y el movimiento social afrocolombiano. Los dos grandes temas de debate fueron el territorio y la etnoeducación (García, 2011). Por esta razón, en esta década se organizaron eventos educativos de amplísima participación. Atrás habían quedado los encuentros, congresos y seminarios integrados solo por intelectuales negros nacionales y extranjeros. La masa crítica se amplió por efecto de varios acontecimientos que tuvieron lugar en esta época. Sin duda, algunos de ellos (como la discusión sobre el artículo transitorio 55 de la Constitución Política; 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 afrocolombiana) provocaron sucesivos encuentros de los maestros y dirigentes del emergente proceso nacional de negritudes formado al calor de los debates previos a la Asamblea Nacional Constituyente.

Los eventos claves de educación que concitaron la atención de variadas experiencias etnoeducativas del país empezaron con el primer Congreso de Etnoeducación en Tumaco (1992) convocado por los maestros. Al año siguiente, por iniciativa del Ministerio de Educación, se convocó a la ciudad de Cartagena (1993); en 1994 tiene lugar la cita del MEN a los colectivos de maestros afro en Guapi, con el propósito de elaborar colectivamente los lineamientos generales de la etnoeducación

afrocolombiana, documento que se publicó dos años después. En 1997, el MEN convocó de nuevo a un evento nacional de etnoeducación afro; esta vez, por iniciativa del equipo de asesores negros del ministerio. El evento se desarrolló en Chinauta (Cundinamarca) y sirvió para constatar la extraordinaria pluralidad de concepciones sobre etnoeducación. Discursos, investigaciones particulares, proyectos de aula, semanas culturales y otras actividades escolares se presentaron como experiencias etnoeducativas.

Los grandes eventos de masa en el movimiento social afrocolombiano en los noventa, excepto la marcha en Bogotá en 1993 para la aprobación de la ley, realmente se pueden leer como movimiento pedagógico en la medida en que los maestros negros de todo el país no solo nutrieron los eventos y se involucraron en distintos temas, sino que también organizaron durante toda la década multitudinarios congresos, seminarios, recorridos por los pueblos, conferencias, etc.

En el año de 1998 el sueño de Zapata Olivella, Amir Smith Córdoba y otros personajes y centros de investigación sobre la cultura negra empezaron a concretarse con la expedición del Decreto 1122 que creó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. El documento de los primeros lineamientos para aplicar esta cátedra fue producido por la Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Negras (CPN) y después de un largo debate fue publicado por el Ministerio, en 2001.

En adelante, las experiencias de cátedra se confundirán con experiencias de educación propia y hasta la actualidad el deslinde conceptual entre estas dos posibilidades de la educación afro sigue sin ser asumido por maestros, organizaciones e instituciones. No obstante, es mayor la afinidad que los colectivos de maestros afro y no afros profesan por la CEA en la medida en que para su aplicación no tienen que desafiar el orden existente en el sistema educativo, ni pelear contra molinos de viento como sí lo han intentado quienes piensan que si se trata de la construcción de la subjetividad colectiva afrocolombiana en sus territorios, es necesario atacar la estructura misma de la educación oficial o por lo menos causarle más fisuras.

En el año 2002, el Ministerio de Educación, con el acompañamiento de la CPN, organizó el Primer Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Fueron convocadas experiencias de CEA de diferentes lugares del país y las tradicionales experiencias educativas propias que dialogarían con visiones internacionales e institucionales de la educación en contextos étnicos.

Después de un cierto vacío de acciones en el movimiento pedagógico afro, en 2005 ocurrió el hecho más trascendente de la historia de la educación afrocolombiana. Al publicar en forma inconsulta un decreto que organizaba el concurso para acceder a cargos de maestros en los territorios afrocolombianos, en 2005 el MEN desató la ira de los colectivos de docentes y dirigentes

comunitarios de todo el país<sup>1</sup>. La toma de la iglesia de San Francisco en Bogotá durante una semana sirvió a los dirigentes afro no solo para demandar respeto a la autonomía en educación, sino también para negociar lo que podría llamarse la agenda crítica de la población negra en Colombia.

Empezando con las comunidades afromariñenses, hacia el año 2009 el MEN tomó la iniciativa de apoyar a las regiones afro en la construcción de los proyectos etnoeducativos. De estos procesos, que incluían apoyo para comunidades negras del norte del Cauca, Buenaventura y la costa chocoana, el proyecto etnoeducativo afromariñense (Pretan) alcanzó el mayor reconocimiento, como quiera que fue asumido por el departamento como política pública de educación afro.

Finalmente, los ocho eventos nacionales de África en la Escuela que se han desarrollado durante las dos primeras décadas del siglo XXI por iniciativa de un grupo de docentes pertenecientes a la educación media y superior, y procedentes de distintos lugares del país, son garantía de continuidad de los procesos de educación afro en el horizonte histórico de la insumisión epistémica.

## Conclusiones

El pensamiento educativo afrocolombiano no es un fenómeno reciente. Todo el siglo XX está marcado por un *corpus argumentativo* prolífico en denuncias, demandas, ideas, propuestas y proyectos por una educación que rompa los estrechos límites impuestos por el ordenamiento oficial sujeto a los intereses de las élites religiosas, políticas y económicas del país.

Los autores afrocolombianos estudiados en este artículo, lo mismo que las experiencias educativas de la década de 1980 y 1990, 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, la voluntad de verdad (Foucault, 2010, p. 22) en términos de saber institucional jerarquizado. La formación positivista de algunos de los autores no fue óbice para desarrollar una crítica fuerte a un proyecto educativo nacional que otorga privilegios a unos sobre la base de la exclusión de otros.

Todo el universo de ideas, propuestas y experiencias de educación propia de las comunidades afrocolombianas, antes que

1 Ver mi libro *Sube la marea: Educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico* (2009); el último capítulo describe este episodio.

a una racionalidad técnica, responden a una racionalidad cultural y política. Y no es para menos, la insumisión epistémica sugiere rupturas con la matriz técnico-académica de la tradición occidental. Todos al unísono, pensadores y líderes de las experiencias educativas propias han desafiado el estamento oficial para favorecer la presencia de la diversidad epistémica en la educación colombiana.

Sin duda, uno de los elementos centrales en el conflicto entre la comunidad afro y el Estado es la lucha de los pensadores por la restitución ontológica de la población negra. La negación consuetudinaria de los derechos mínimos de la persona que, en el caso de las primeras décadas del siglo XX, determinó el señalamiento de los negros como malas razas, de alguna forma impulsó a los autores a desarrollar una suerte de *humanística* en términos de *vontad de ser*. Dicha voluntad solo puede lograr su carácter colectivo, de acuerdo con las insinuaciones de Velásquez y Zapata, por la mediación vital de un maestro intelectual que a más de coadyuvar en la organización comunitaria, sea capaz de poner a circular símbolos culturales que funcionen como narrativas cohesionadoras. Estos maestros intelectuales están llamados, a partir de su práctica pedagógica, a generar la intelectualidad y el pensamiento insumiso como garantía de dignidad, autonomía y libertad para su pueblo.

## Referencias bibliográficas

- Caicedo, J. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diáspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, 34, 9-21.
- Caicedo, M. (2011). *Sólidos pilares de la educación chocoana*. Quibdó: Hebrón.
- Castillo, E. (2011). “La letra con raza, entra” racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, 34, 61-73.
- 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. *Suplemento a los Anales de la Cámara de Representantes*. Bogotá.
- Diócesis de Quibdó. (1991). Quinto Encuentro de Pastoral Afroamericana (EPA) (Memorias). Quibdó: Publicaciones de la Diócesis.
- Foucault, M. (2010). *El orden del discurso*. Barcelona: Fábulas Tusquets.
- García, J. (2001). *La tradición oral, una herramienta para la etnoeducación*. Quito: Génesis.
- García, J. (2009). *Sube la marea, educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico*. Pasto: Edinar.

- García, J. (2011). La etnoeducación afro “casa adentro” un modelo político-pedagógico en el Pacífico colombiano. *Pedagogía y Saberes*, 34, 117-121.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales: *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez, L. (1970). *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*. Bogotá: Editorial Revista Colombiana Ltda.
- 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.
- López de Mesa, L. (1920). *Los problemas de la raza en Colombia*. Segundo Volumen de Biblioteca de la Cultura. Bogotá: Linotipos de El Espectador.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Memorias Primer Seminario Taller de Etnoeducación para Comunidades Afrocolombianas*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Primer Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana (Memorias)*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Proyecto Etnoformativo Afronariñense Pretan*. Asocoetnar, Recompas, Copdiconc y Colectivo 21 de mayo.
- Velásquez, R. (2010). Apuntes socioeconómicos del Atrato medio. En, *Ensayos Escogidos*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Zapata, M. (1972). *Tierra mojada*, 114. Medellín: Bedout.
- Zapata, M. (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: Unesco - Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas.
- Zapata, M. (1990). *Chambacú, corral de negros*. Bogotá: Rei Andes Ltda.