

EDUCACION, TERRITORIO, CULTURA Y LIBERTAD: UNA MUESTRA DE LAS PEDAGOGÍAS AFRODIASPORICAS Y DECOLONIALES EN COLOMBIAⁱ

Jorge Enrique Garcia Rincónⁱⁱ

Resumen: Durante las décadas de los años ochenta y noventa del siglo XX, emerge en Colombia el pensamiento educativo de la diáspora africana aplicado en los territorios ancestrales como iniciativa de líderes jóvenes y maestros, activistas del movimiento social, quienes generaron un debate nacional para cuestionar el proyecto educativo del Estado en cuanto política de invisibilización de las epistemologías propias de los pueblos negros. Las experiencias educativas surgidas en este debate beben en la fuente de los intelectuales afrocolombianos pioneros del pensamiento crítico de la educación estatal (Manuel Zapata Olivella, Diego Luis Córdoba, Rogerio Velásquez, entre otros); y se destacan por coincidir en el propósito de descolonización de la pedagogía y al mismo tiempo por la construcción de modelos educativos que reivindican los valores, la territorialidad, la Cultura y la autonomía de las comunidades negras en distintos lugares del país.

Palabras clave: Experiencias educativas propias; Pensamiento educativo afrocolombiano; Descolonización de la pedagogía; Territorialidad; Autonomía.

EDUCAÇÃO, TERRITORIO, CULTURA E LIBERDADE: UMA MOSTRA DAS PEDAGOGIAS AFRODIASPÓRICAS E DECOLONIAIS NA COLOMBIA

Resumo: Durante as décadas de 1980 e 1990, emerge, na Colômbia, o pensamento educativo da diáspora africana aplicado aos territórios ancestrais como iniciativa de líderes jovens e professores, ativistas do movimento social, que geraram um debate em âmbito nacional para questionar o projeto educativo do Estado enquanto política de invisibilização das epistemologias próprias dos povos negros. As experiências educativas surgidas neste debate bebem na fonte dos intelectuais afrocolombianos, pioneiros do pensamento crítico da educação estatal (Manuel Zapata Olivella, Diego Luis Córdoba, Rogerio Velásquez, entre outros). Tais intelectuais destacam-se por coincidirem no propósito da descolonização da pedagogia e, ao mesmo tempo, na construção de modelos educativos que reivindicam os valores, a territorialidade, a Cultura e a autonomia das comunidades negras em distintos lugares do país.

Palavras-chave: Experiências educativas próprias; Pensamento educativo afrocolombiano; Descolonização da pedagogia; Territorialidade; Autonomia.

Introducción

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 surgidas 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, que pasa 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 para intentar la resolución de problemáticas concretas que afectaban a sus comunidades, como es el caso de San Andrés Islas y el Palenque de San Basilio, cuyo proyecto educativo contemplaba, en forma preponderante, la recuperación de las lenguas vernáculas, o la Experiencia de Villapaz, en el sur del Valle del Cauca, donde la educación se concibió 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, desde el esencialismo cultural y político, cultivado por la memoria de la expropiación de sus territorios, irrumpen en la dinámica tradicional de la escuela oficial para trastocarla con ideas, proyectos y nuevas

estrategias, poniendo en escena sus anhelos de libertad como pueblos negros (Experiencia educativa de Veredas Unidas, 1987; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1994).

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 (1991), se centra en la reconstrucción 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 con una transversalización de los elementos básicos de la tradición cultural afro.

En Buenaventura se generan también procesos educativos en contravía de la política estandarizada, que desarrollan programas de educación como el de Gente Inquieta, cuyo objeto fue la alfabetización a través de la cultura (1992); mas, también el Instituto de Educación Afroamericano, que organizó la educación secundaria con énfasis en los estudios afrocolombianos y en la apropiación territorial por parte de los jóvenes porteños (1992).

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 muy amplia participación. Atrás habían quedado los encuentros, congresos y seminarios integrados solo por intelectuales negros nacionales y extranjeros. La masa crítica se amplía 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 (posteriormente ley 70 de 1993), el primer Congreso Pedagógico etnoeducativo realizado en Tumaco en 1992 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, constituido al calor de los debates pre y post-Constituyente al inicio de la década de los noventa.

A efectos de comprender el componente político de las experiencias educativas del Movimiento Social Afrocolombiano, para este artículo retomaré los procesos del Palenque de San Basilio (departamento de Bolívar, Costa Caribe) y las dinámicas etnoeducativas de Buenaventura (departamento del Valle del Cauca, Costa Pacífica). Al plantear este contraste entre el Caribe y el Pacífico, no solo se revelarán las coincidencias en la construcción de un campo epistémico afrodiásporico, también las diferencias en los contextos territoriales y en las vivencias de los pueblos negros enfrentados a las políticas oficiales de educación.

El Pensamiento educativo palenquero: Kuagros, cosmovisión y libertad

La experiencia educativa propia del Palenque de San Basilio 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, unos jóvenes del Palenque, 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 Benkos (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 se relacionó con las abundantes lluvias que bañan la región y nutren 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 ropaⁱⁱⁱ. Como en todas las poblaciones negras ubicadas en la ribera de los ríos, el lavado de ropa en las orillas significa diálogo y creación cultural.

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) señala 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, era 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 (VÁSQUEZ, 1994), pero también influenciados por el pensamiento de Jorge Artel, Manuel Zapata Olivella y otros líderes negros

del siglo XX, 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. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1994)

De esta manera, al tener en cuenta sus intereses históricos como comunidad ancestral, heredera de las gestas cimarronas, 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.

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 se asocia aquí al proceso educativo comprendido como el anhelo primigenio de la humanidad; esto es, como Libertad. Escúchese 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. (*ibid*, p. 10)

La descripción que asocia educación, identidad y libertad, tal como la conciben los palenqueros, tiene mucho que ver con lo que se podría 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, al entender 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 atmósferas, aires y nuevos territorios en América. (p. 10)

Aquí aparece con gran nitidez el fundamento de la autonomía. 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: la diferenciación entre lo que se construye adentro de la comunidad en términos de cultura y sociedad y lo que significan las construcciones sociales del afuera. Es necesario, entonces, diferenciar; esto es, reconocer las particularidades del Palenque en medio del mestizaje colombiano, y aun afrocolombiano. Quizás de este planteamiento se deduzca la lucha de los palenqueros por lograr del Estado un tratamiento diferencial.

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 en la educación estándar que se impartía en su pueblo así: por un lado, con el ejercicio de incluir la cosmovisión del pueblo como elemento transversal del proceso educativo; por otra parte, con la recuperación y promoción de la lengua propia y, por último, con 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, las técnicas y manejo de la tierra, la medicina tradicional, la relación hombre-medio (referida al contexto social), el velorio, la cosmovisión, la relación hombre-naturaleza, la historia afroamericana, el saber mágico-religioso, la crisis de autoridad, la familia palenquera, etc. (p. 11-12).

Es claro que, para los años ochenta, esta propuesta no solo representa 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 Cátedra de estudios afrocolombianos aún estaba lejos de concretarse.

En cuanto a la recuperación 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 re-contextualización 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). De acuerdo con esta autora, que, además, es parte del equipo de etnoeducación de Palenque, en su comunidad la lengua propia 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 del 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 aún, 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, con descuido de su relación intrínseca con la cultura y con el pensamiento; en este caso particular, con el pensamiento libertario cimarrón. El palenquero es una lengua de libertad, porque surge en el ámbito del cimarronismo.

Por otro lado, el discurso educativo palenquero adquiere gran importancia en la figura de los Kuagros que, en el Palenque de San Basilio, son grupos, organizaciones según la 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 cimarronismo y el establecimiento de los palenques, las estructuras militares para la defensa del territorio, pero, más allá de ese origen, se encuentra este tipo de organizaciones sociales en algunos pueblos de África y Taiwán. (FRIEDEMANN; PATIÑO, 1983, *apud* HERNÁNDEZ, 2013).

Pero su importancia educativa reside en que en los kuagros confluyen todas las expresiones y elementos culturales de esta comunidad; allí es donde se ponen en práctica las interacciones y representaciones sociales, las contradicciones y la resolución de conflictos y todos los aspectos que tuvieran que ver con la vida misma de este colectivo social. A través de ellos, se recrean la lengua palenquera, los rituales fúnebres, las prácticas tradicionales de producción, la cuentería, la medicina tradicional y los demás elementos culturales. (HERNÁNDEZ, 2013, p. 203)

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 en el desarrollo de la educación palenquera. (DE ÁVILA, 2012, *apud* HERNÁNDEZ, 2013).

En consecuencia, el concepto de pedagogías propias, entendidas como los dispositivos del mundo cultural del pueblo, mediante los cuales se socializan los referentes identitarios, se mantienen vivos en la memoria histórica y la colectividad actúa como sujeto de derecho. Por consiguiente, las pedagogías propias se fundamentan en la cosmovisión, el territorio-ambiente y los dispositivos didácticos comunitarios. (AGUILAR; RODRÍGUEZ, 1999).

El proyecto educativo de Palenque asume como metodología la consulta a la memoria colectiva; este es un método que dinamiza el conocimiento, ya que concibe a la comunidad como sujeto, objeto, método y fuente. Como 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. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1994, 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” (GARCÍA JUAN, 2001), 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 no solamente se inscribe dentro de la categoría de identidad política crítica, también se expresa como una pedagogía descolonizadora.

“A tu casa llegarán y de ella te sacarán”: 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, 2007, p. 15). Esta circunstancia hace que la población afro, mayoritaria en la región, se expusiese a los estragos del desarrollo económico capitalista y, antes que beneficiaria del “desarrollo”, fuese más bien víctima de las políticas de exclusión, muy evidentes en la miseria de su población. El desprecio por la gente negra de Buenaventura y el Pacífico colombiano se revela 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 del grupo sacerdotal de Golconda, desde una actitud comprometida y con pensamiento liberador impulsó

la creación de las primeras instituciones de educación para los pobres en Buenaventura, así como de 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 respecto a 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, *apud* ARBOLEDA, 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, unos cambios en las prácticas y la 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 desde 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 negros 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 (2015), poeta 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 pusiéramos 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 Matías 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 Matías 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, él empieza a ver las necesidades desde los distintos ámbitos; entonces, empieza a crear las instituciones educativas, ya que acá no habían; él 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 de El 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 creó 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 Matías Mulumba, dirigido al desarrollo comunitario de la zona rural^{iv}.

En efecto, el Instituto Matías Mulumba se crea en 1972, año en que el obispo fallece en un accidente aéreo, sobre el que se sigue pensando en Buenaventura que no fue algo 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 de aquellos llamados a liderar los procesos de reivindicación de derechos y a trabajar por el reconocimiento de la dignidad de las personas de estos territorios. Como lo veremos enseguida, el Matías 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

surgimiento de los primeros discursos educativos, desde la perspectiva de las comunidades negras de Buenaventura.

Elcina Valencia Córdoba (2015) continúa con 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 Matías 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.

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, que comienza su implementación en 1992 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 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 en 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 tema central en la construcción de la identidad afro, a partir de los procesos de educación; es decir, si algún cambio hubo en la forma de pensar la educación en estos tiempos en los territorios de las comunidades negras, ese cambio estuvo mediado por la convicción de que las prácticas culturales propias eran la base para definir una identidad social, cultural y política. Continúa Elcina Valencia (2015):

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 Matías Mulumba producía, y otras cosas que ellos quisieran enseñar en la comunidad. El Matías 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.

La educación, en términos de estrategia que transversaliza el proyecto de desarrollo comunitario, como idea inicial pertenecía al Instituto Matías 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, surgido 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, para esa época, en el Movimiento Social Afrocolombiano. 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 se abordaran como temas de formación. En términos políticos, este es el planteamiento de Elcina Valencia (2015):

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 a 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 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 dónde 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 dos expresiones se ligan al complejo nudo del pensamiento político afrocolombiano. De ahí la manifestación de que solo al apropiarse de elementos de identidad se posibilitan los gritos de libertad y el rompimiento del silencio, pero la cultura, a su vez, determina la identidad; la cultura, no obstante, no se considera aquí solo a partir de las tradiciones locales.

Elcina Valencia advierte sobre la necesidad de darle un carácter más trascendente al concepto de cultura, de tal forma que supere la folclorización de las prácticas de vida de los afrocolombianos. Quizás se trata de una invitación a repensar la Cultura Negra, como 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 a través de ella es 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 se asocia 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, Nariño) denominaron Escuela Afrocolombiana.^v A este tipo de escuela no solo se le llama a propiciar una conciencia crítica en la comunidad, sino 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 (2015), 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 a 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.^{vi}

Sin demeritar el pensamiento de Zapata Olivella, lo que intenta González es darle un lugar concreto al acontecimiento cultural; no se trata de una apología de la cultura material folclorizada, 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 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 al tomar como base la Experiencia de Buenaventura, Elcina Valencia 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 qué tengo, qué 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.

Esa educación, anteriormente vista como escenario para la identidad y la libertad (experiencia del Palenque de San Basilio), se la ve aquí, de nuevo, como generadora de bienestar social y conciencia colectiva, lo que no solamente habla sobre la coherencia de estos

planteamientos, sino también sobre 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 surge en 1992, en un principio como un proyecto etnoeducativo en el marco del trabajo del Centro de Pastoral Afroamericana (CEPA). Al respecto, el profesor Manuel González (2015), 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 [Ministerio de la Educación Nacional] 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 cómo 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.

Con este planteamiento del profesor González, se constata una experiencia más de reclamación al Sistema educativo para que incluyera los estudios de la cultura negra como política oficial. El primero de los que hicieron esta radical solicitud fue el maestro Manuel Zapata Olivella (1977), pero también la harían personajes como Amir Smith Córdoba en 1978, 1979 y 1980, todo lo cual 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 una normatividad para desarrollar oficialmente estos temas. Esto permite inferir que las reclamaciones al Estado, por parte de los intelectuales y el Movimiento Social Afrocolombiano, son una constante desde los años setenta hasta los noventa, cuando se promulga, 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 los explica así el profesor Manuel González (2015):

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.

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 particular de 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 de 1991, 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 que vivía el Movimiento Social Afrocolombiano, al considerarse que uno de los grandes temas que deberían 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 prácticas 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, se concebía, 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 sobre 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 se asignaba 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) que, además, agrega otros elementos para la comprensión de la educación en el contexto territorial del Pacífico, lo que 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 dignas para que él pueda recrearse en un territorio.

La visión de territorialidad presente en el discurso educativo de los dirigentes comunitarios de Buenaventura abarca la totalidad de su pensamiento político. Esta centralidad reconoce la pertinencia de un proyecto educativo en la medida en que tuviera como propósito principal la ampliación de las oportunidades de vida al interior mismo de su territorio. Dicha concepción educativa está ligada a la territorialidad y 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.

Al parecer, en estas propuestas educativas, se presenta una forma 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, se ve 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 (2015), 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 Matías Mulumba, se podría

generalizar para toda la dinámica social y los procesos de reivindicación de derechos colectivos en toda el área de Buenaventura. Leamos 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 Matías 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 Odecan, Caponury, Manantial folclórico y los Consejos comunitarios, como tal eran gente formada por Matías 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 Matías 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.

Sin duda, el haber formado, a partir 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 sobre la importancia del territorio en el Pacífico y llegan a una comprensión crítica respecto a la marginalidad de sus gentes. La advertencia del obispo, en los años sesenta, que retomará al pie de la letra la dirigencia de las comunidades negras en las décadas siguientes, se puede ver con la mayor nitidez en el apartado 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 en 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, *apud* ARBOLEDA, 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 encuentre aquí uno de sus discursos fundadores. Si se entiende 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, cuando los paramilitares, y otras expresiones de la guerra despojaron a los nativos de Buenaventura del control sobre sus territorios.

Las máquinas de guerra impusieron nuevos códigos para la convivencia cotidiana y prohibieron las más elementales prácticas solidarias de vida de los habitantes del puerto. La violencia no solo ha confinado a gran parte de la población de los ríos, sino que se ha desaparecido y asesinado a un número indeterminado de personas de la zona urbana, desde finales de la década de los años noventa y siguientes. No en vano uno de los refranes del Pacífico coincide con la preocupación del sacerdote: “*A tu casa llegarán y de ella te sacarán*”. Los acontecimientos violentos, perpetrados en las fechas señaladas por agentes de la guerra asociados al capitalismo, concretamente la política de ampliación de los puertos con la que se ha despojado a la gente de sus casas y de sus barrios, no solo serán testimonio de esta coincidencia en Buenaventura, sino en el resto de la región del Pacífico. La devastación del territorio en general por parte del capital foráneo sigue su curso, a la par con las políticas educativas estatales, en cuya práctica se ocultan estas realidades, razón por la cual un replanteamiento regional de la educación en el Pacífico, como lo propone el predicador, que favorezca un afianzamiento de la criticidad de los habitantes de la región, solo es posible mediante el compromiso de la dirigencia de los procesos reivindicativos del Movimiento Social Afrocolombiano, alimentado por el pensamiento de los intelectuales negros del siglo XX. Los

planteamientos de estos pensadores, especialmente de aquellos de las ideas educativas radicales de los años setenta y los ochenta, constituyen el punto de partida.

Por lo tanto, al pensar en la posibilidad de elevar la conciencia crítica de las nuevas generaciones en torno a la defensa de los derechos y el reconocimiento de su condición de dignidad como seres humanos, se impone la necesidad de afianzarse en lo propio a partir de procesos educativos liberadores, como los que se han estudiado. De ahí que, como lo expresó Elcina Valencia (2015), se requiere, en la región, una educación que contribuya a romper el silencio; es decir, una educación para salir de la opresión en todas sus manifestaciones.

Conclusiones

El pensamiento educativo afrocolombiano, presente en las experiencias del Movimiento Social, lo gestaron, casi en todos los casos, jóvenes líderes, maestros y maestras comprometidas, quienes tomaron la iniciativa de intervenir en las escuelas oficiales (Palenque) o crear procesos educativos totalmente autónomos (Inefro, Matía Mulumba) como respuesta a la presencia del proyecto de educación oficial del Estado al interior de sus territorios. Así las cosas, estos líderes afrocolombianos tenían la convicción de que la educación ofrecida por el Estado se cimentaba en un discurso estratégicamente racista, 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.

Al oponerse radicalmente a los pilares de la educación estatal, estas expresiones educativas no solamente superan la idea de la escuela convencional, sino 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, que emergen del pensamiento colectivo afro, proponen un cambio profundo en la forma de concebir las sociedades de los territorios donde se desarrollan; también catapultan procesos de movilidad social y defensa de los territorios ancestrales. Con distintas estrategias metodológicas y pese a la distancia geográfica, las dos experiencias analizadas aquí, apuntan a reafirmar los valores de la identidad cultural afro, la organización comunitaria, la

creación de escenarios de discusión política, etc., todo ello en franca contradicción con las políticas estatales de educación. Esto nos habilita para decir que, en los territorios afrocolombianos, el concepto de escuela, que se estaba gestando en los años ochenta y noventa del siglo XX, se percibía como escenario para la concreción de una sociedad autónoma. Estas reflexiones, en algunos casos, se hicieron en el seno de la escuela oficial, pero después, también partiendo de la construcción de espacios críticos de las organizaciones, donde se cuestionaba la visión occidental de la Historia y se incitaba a un debate político de futuro, en el que las comunidades negras pudiesen alcanzar los mínimos de justicia (CORTINA, 2003) social, territorial y la dignidad como pueblos.

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 del siglo XX, 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. En desarrollo de su proyecto educativo, los palanqueros, ponen el acento en la recuperación de la lengua vernácula, entendida como compendio y, al mismo tiempo, vehículo en la trasmisión de sus valores culturales. En esta experiencia es donde se siente con más fuerza la asociación entre educación, identidad y libertad.

En Buenaventura, las experiencias educativas propias se basan en la herencia del pensamiento político y libertario de monseñor Gerardo Valencia Cano. Al trabajo social y comunitario que adelantan los líderes afrocolombianos con sus comunidades de base rural y urbana lo atraviesan unas estrategias de educación que incluyen dos elementos claves: la cultura y el territorio. En Buenaventura es donde se enfatiza más 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 de los agentes del capitalismo. Ninguna de las experiencias etnoeducativas hizo más que las de Buenaventura en la construcción de un ideal de educación como generador de un liderazgo y una intelectualidad capaces de recrear procesos organizativos y dar continuidad a las luchas del pueblo afrocolombiano. Estos líderes sociales y comunitarios, formados en las experiencias organizativas y de educación propia, no solo son testimonio de la eficacia de los procesos educativos recibidos, sino también una esperanza para sostener el debate con las altas esferas

del poder en Colombia y las visiones internacionales desarrollistas, que continúan aplicando las políticas de la expropiación de los territorios negros e indígenas y aspiran a pasar inmunes e incólumes por la historia del Pacífico. Tal como se ha evidenciado en el reciente paro cívico en Buenaventura (mayo 16, hasta 6 de junio de 2017), los jóvenes formados en los años ochenta para la defensa de la territorialidad son quienes están confrontando con los burócratas del Estado, denunciando la neo-colonización surgida de las empresas que controlan el sistema de puertos que se han enriquecido a partir de la expropiación de las tierras y la explotación de la gente de Buenaventura. La ampliación de los puertos solo ha dejado miseria, muertos y desplazados en estas comunidades. Aunque este es un tema para un próximo artículo, es muy importante destacar que los líderes de Buenaventura formados en los procesos de liderazgo afro, siguen en pie de lucha y promoviendo la autonomía de los 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 unas posibilidades de educación que sirvieran como alternativas de vida para la gente de sus pueblos. Dichos 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. Los personajes mencionados y sus experiencias educativas comunitarias alcanzaron un sitio, de manera suficiente, en lo que he llamado insumisión epistémica^{vii}. Al igual que los intelectuales consagrados, las experiencias educativas y sus gestores, establecieron deslindes necesarios, rupturas con la estructura académica convencional y, al hacerlo, no solamente contribuyeron en la configuración del campo epistémico denominado aquí pensamiento educativo afrocolombiano, sino 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.

Referencias

AGUILAR, S.; Rodríguez, L. Tradición oral y pedagogías propias, Programa de Etnoeducación. Secretaría de Educación de Bolívar. In: AGUIRRE, D. (org). *Culturas, lenguas y educación: simposio de Etnoeducación*. Bogotá: Editorial Uniandes, 1999.

ÁVILA, D. del R. de; SIMARRA OBESO, R. *Ma-kuagro*: elemento de la cultura palenquera y su incidencia en las prácticas pedagógicas en la escuela San Basilio Palenque, Colombia. *Ciencia e Interculturalidad*, v. 11, n. 2, p. 88-99, 2012.

ARBOLEDA, S. Gerardo Valencia Cano: Memorias de resistencia en la construcción de Pensamiento Afrocolombiano. *Historia y Espacio*, Ciudad Universitaria Meléndez Calle, n. 20, 2003.

ARTEL, J. *Tambores en la noche*: en Biblioteca de literatura Afrocolombiana. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2010.

CÓRDOBA, A. S. *Cultura negra y avasallamiento cultural*. Bogotá: MAP publicaciones, 1980.

CÓRDOBA, D. L. *Discurso pronunciado en la Cámara de representantes el 4 de septiembre*. Bogotá: Suplemento a los Anales de la Cámara de representantes, 1934.

Cortina, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

CHÁVEZ, C.; NAVARRETE M. y VENEGAS N. *Curriculum y comunidad: una experiencia de innovación educativa*. Cali: Universidad del Valle, 2004.

García J. La Etnoeducación Afro “Casa adentro”: Un modelo político-pedagógico en el Pacífico Colombiano. *Pedagogía y Saberes*, n. 34, p. 117-121, 2011.

_____. *Educación para el Reencuentro: Reflexiones sobre etnoeducación afrocolombiana*. Cali: Ediciones Tercer Milenio, 2000.

_____. *Por fuera de la casa del amo: insumisión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX*. Pasto: Universidad de Nariño, 2016.

GARCÍA, Juan. *La tradición oral, una herramienta para la etnoeducación*. Quito: Génesis ediciones, 2001.

HERNÁNDEZ, R. *Genealogía de la identidad cultural palenquera y su incidencia en el Movimiento Social Afrocolombiano*. Cartagena: Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella (IMZO), 2013.

JIMÉNEZ, D. Afrocolombianidad y Educación: Genealogía de un discurso educativo. *Revista Pedagogía y saberes*. Bogotá, n. 34, p. 87-103, 2011.

JIMÉNEZ, O. Historia y memoria: la etnoeducación de los afrocolombianos. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. XVI, n. 39, mai-ago, p. 89-103, 2004.

LARRAHONDO, S. “Proyecto Casita de Niños”. In: *Memorias I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana*. Ministerio de Educación. Bogotá: Imprenta Nacional, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Memorias Primer Seminario-Taller de Etnoeducación para Comunidades Afrocolombianas*. Cartagena: MEN, 1994.

_____. *Lineamientos Generales para la educación en las comunidades afrocolombianas*. Bogotá: Enlace Grafico, 1996.

_____. *Lineamientos Curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá: Enlace Editores, 2001.

_____. *I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana (Memorias)*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2004.

MOSQUERA, J. *El poder de la definición del negro*. Ibagué: Universidad del Tolima, 1975.
Pérez V., G. J. *Historia, geografía y puerto como determinantes de la situación social de Buenaventura*. Cartagena: Centro de Estudios Económicos regionales/Banco de la Republica, 2007.

Quinto Encuentro de Pastoral Afroamericana. Memorias y Conclusiones. Quibdó: Publicaciones de la diócesis de Quibdó, 1991.

SIMARRA, R. *La lengua palenquera: una experiencia cosmovisionaria, significativa y creativa de los palenqueros descendientes de la diáspora africana en Colombia*. 2009. Disponible em: <http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/si_simarra_lenguapalenque_ra.pdf>. Acesso em 15 fev. 2015.

VANIN, A. *Cultura del Litoral Pacífico*, En Colombia Pacifico. Bogotá: Pablo Leyva Ed, 1993.

VÁSQUEZ, M. (org.) *Las caras lindas de mi gente negra: legislación histórica para las comunidades negras de Colombia*. Bogotá: PNR/PNUD/Icanh, 1994.

Velásquez, R. (2010). Apuntes socioeconómicos del Atrato medio. En: *Ensayos Escogidos*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

_____. La medicina popular en la costa colombiana del Pacífico. *Revista Colombiana de Antropología*, Bogotá, n. 6, p. 159-241, 1957.

ZAPATA, M. Discurso de apertura al congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. In: *Memorias Primer congreso de la cultura negra de las Américas*. Bogotá: Ed. Uneso-Fundación colombiana de investigaciones folclóricas, 1988.

_____. *Por los senderos de sus ancestros: Textos escogidos*. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2010.

_____. *¡Levántate Mulato!:* por mi raza hablará el espíritu. Bogotá: Rei-Andes, 1990.

_____. Palabras de Instalación. In: *I Foro Nacional de etnoeducación afrocolombiana*. Bogotá. Ministerio de Educación. Disponible em:

<http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-85375_archivo_pdf.pdf>. Acesso em 03 dez. 2017.

ⁱ Este artículo es parte de una investigación más amplia que ha reconstruido el pensamiento educativo y pedagógico afrocolombiano en el siglo XX. Investigación que se desarrolló con el siguiente título: “Insumisión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX”.

ⁱⁱ Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad De Nariño y profesor de la Universidad Del Pacífico.

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

^{iv} Entrevista realizada en Buenaventura, el día 3 de enero de 2015.

^v Genara Irene Arboleda, maestra de la experiencia educativa La Playa. Entrevista realizada en Tumaco, diciembre 16 de 2014.

^{vi} Entrevista realizada en Buenaventura, el sábado 3 de enero de 2015.

^{vii} Ver este concepto en mi libro “Por fuera de la casa del amo”, Universidad de Nariño 2016.