

EPISTEMOLOGÍAS DE LA MANIGUA: genealogía de su esclavización en el Chocó, Colombia

Jhonmer Hinestroza Ramírez



Jhonmer Hinestroza Ramírez

Es un ribereño ombligado en la ribera del río Atrato, Chocó-Colombia. Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín con la investigación *Genealogía de las políticas epistémicas coloniales como formas de esclavización de las epistemologías de la manigua en el Chocó, Colombia* (2022), la cual fue distinguida con *Summa Cum Laude*; magíster en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, especialista en Gerencia en Servicios Sociales de la Fundación Universitaria Claretiana, y licenciado en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, donde funje como profesor. Es director de la Corporación Cuenta Chocó – Rogerio Velásquez Murillo. Investigador y conferencista sobre racismo, análisis crítico del discurso, raza, etnoeducación y epistemología de la manigua.

EPISTEMOLOGÍAS DE LA MANIGUA: genealogía de su esclavización en el Chocó, Colombia

Jhonmer Hinestroza Ramírez

300

Hinestroza Ramírez, Jhonmer, autor

Epistemologías de la manigua: genealogía de su esclavización en el Chocó, Colombia / Jhonmer Hinestroza Ramírez – 1 edición – Medellín: UPB. 2023 -- 269 páginas. - (Colección Ciencias Sociales, 25)
ISBN: 978-628-500-109-3 (versión digital)

1. Esclavitud y abolición de la esclavitud 2. Colombia: Región Pacífica 3. Sociedad y ciencias sociales

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

Cómo citar en APA:

Hinestroza Ramírez, J. (2023). Epistemologías de la manigua: genealogía de su esclavización en el Chocó, Colombia. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

© Jhonmer Hinestroza Ramírez

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Vigilada Mineducación

Epistemologías de la manigua: genealogía de su esclavización en el Chocó, Colombia

ISBN: 978-628-500-109-3 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-109-3>

Primera edición, 2023

Escuela de Ciencias Sociales

Doctorado en Ciencias Sociales

CIDI. Grupo de investigación: Territorio, dinámicas socioculturales y familias. Proyecto de investigación: Ecología Política y Pensamiento Ambiental desde América Latina/ Abya Yala.

Radicado: 775B-06/17-12

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano Escuela de Ciencias Sociales: Omar Muñoz Sánchez

Coordinadora (e) Editorial UPB: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Transparencia duo

Corrección de Estilo: Camilo Franco Muñoz

Foto Portada: Jhonmer Hinestroza Ramírez

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2023

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín - Colombia

Radicado: 2281-02-08-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

A Doris Raga, Zahily Ashanty y a Mateo Alí, mi familia.
Agapito Hinestroza y Rosa Nelly Ramírez, mis padres.
A ti, Chocó, tierra amada y cimarrona.
Virginia Córdoba, mi Lela.

Contenido

Agradecimientos	8
Prólogo	10
Introducción	13
Un intérprete entre dos mundos	13
Razón sin piel: el ribereño en la razón faloblancocéntrica	23
Epistemologías de la manigua como una metodología plural en las ciencias sociales	30
Capítulo I. La letra con sangre entra: camino a la escuela de la gente negra en el Chocó	42
1.1 En nombre de Dios y el rey: guayacanes del epistemicidio indígena en la manigua	43
1.2 Génesis del conocimiento esclavizado y vaciamiento epistémico en la gente negra	51
1.3 Estado faloblancocéntrico: conocimiento esclavizado en las Independencias y gestación del pensamiento ilustrado en la manigua (s. XIX)	62
1.4 Por la reivindicación del pueblo chocono: ante todo, su gente de uno	78
Capítulo II. Epistemologías de la manigua: pensamiento insumiso para una escuela con justicia epistémica	95
2.1 El pensar ribereño: epistemologías de la manigua y oralidad como memoria histórica	97

2.2	Cada piso térmico debería tener su escuela específica: el pensamiento educativo en la obra de Rogério Velásquez.....	112
2.3	Cada vez más firmes, más lúcidos, más negros: insumisión epistémica de la <i>negredumbre</i> por una nueva escuela.....	124

**Capítulo III. La lucha de los ribereños por un lugar
en el estado social de derecho 141**

3.1	Por fin somos dueños de algo: conquista de los derechos étnicos de los ribereños.....	142
3.2	Estudiar negros no es antropología: la antropología colombiana en la definición de los derechos étnicos de los ribereños en el marco del desarrollo del art. 55 de la <i>Constitución Política de Colombia</i> (1991)	157
3.3	Discordias de la razón faloblancocéntrica quibdoseña ante el (re)conocimiento de los ribereños como grupo étnico.....	170

**Capítulo IV. La institucionalización como
esclavización de las epistemologías de la manigua
en tiempos del multiculturalismo..... 185**

4.1	La guerra nos trajo a la ciudad: el conflicto armado como destierro y esclavización de las epistemologías de la manigua.....	186
4.2	Del Paraíso del Diablo al Chocó biogeográfico: políticas ambientales como esclavización de las epistemologías de la manigua	194
4.3	Políticas públicas educativas multiculturales como formas de apagamiento de las epistemologías de la manigua.....	203
4.4	La etnoeducación es también un camino hacia la justicia: las epistemologías de la manigua en la escuela, pero sin silla donde sentarse	216

Consideraciones finales 232

Bibliografía 244

Agradecimientos

*A los ángeles del cielo
les he mandado a pedir
unas plumas de sus alas
para poderte escribir.*

Rogelio Velásquez Murillo, (1960/2010, p. 550).

Los sueños se riegan con amor y se apuntalan con guayacanes como los que yo he tenido. Jhon Edinson Hinestroza Ramírez inició esta historia aquel día en que me impulsó a aplicar a la Convocatoria para la Formación de Alto Nivel-Doctorado Nacional para el departamento del Chocó, administrada por la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, quienes hicieron una valiosa labor para que yo llegara a esta página. La Universidad Pontificia Bolivariana fue el suelo seleccionado para sembrar el sueño: Doctor en Ciencias Sociales. En tiempo de fuertes nubarrones, José Roberto Álvarez, hizo suyo este sueño y lo protegió. Doris María Raga Rivas, compañera de vida y mi gran tesón. Zahily Ashanty y Mateo Alí, una bocanada de oxígeno, esperanza e inspiración. Mis padres: Rosa Nelly Ramírez y Agapito Hinestroza, seres incondicionales e impecederos. Denisse Roca Servat, me siento privilegiado y orgulloso de que también me hayas elegido. Tu trabajo fue artesanal, intelectual y de cuidado. En los tiempos en que decaí no faltó tu voz. Eres una directora ejemplar, humana, sabia. Eres el ideal para un tesista. María Adelaida Galeano, quien con la corrección de estilo le aportó rigor al texto.

Esta historia es muestra de que en el doctorado se puede tejer una familia extensa: Natalia, Alejandra, Jorge, Doris, Catalina, Mariabel, Lina, Juan David, Carlos, Juan Felipe, Blanca, María Paula, Néstor y Orlando, los cuales hicieron de esta una experiencia fantástica. Gratitud a los maestros y maestras, quienes desde sus sentires y pensamientos me abrieron el universo de la ciencia y el de mi ribera: Eduardo Restrepo, Johman Carvajal, Erika Jailler, Carmen Lucía Gómez, Carlos Maldonado, Beatriz Marín, Andrés Kozel, Jorge Antonio Mejía, Juan David Villa, Kristina Pirker, María Luisa Echenhagen, Lucila García, Carlos Arturo Sandoval y Luis Ratton. Gracias, maestros: José Fulgencio, Delvis Murillo y Rafael Perea. Y a los lectores: Gustavo López Rozo, Natalia Quiceno Toro y Paula Santana, por su acucioso trabajo de lectura. UPB, haberte elegido me hace feliz. UPB, haberte elegido me hace feliz.

¡Tuya sea la gloria!

Prólogo

¿Cómo se enseña a transgredir? En cada conversación fuera y dentro del aula de clases de la universidad, discutiendo sobre una idea en medio del ruido estrepitoso de una tormenta con la señal de internet yendo y viniendo como las olas del mar, así como en medio de una lancha subiendo por el río Atrato, participando en una clase de colegio, o bañándonos en el río Tutunendo, en cada uno de estos lugares, Jhonmer me enseñó a transgredir formas normalizadas de opresión o de inercia para dar cabida a la práctica de la libertad. En ese sentido, la pedagoga bell hooks (1996) nos recuerda que la educación es un espacio de experiencia compartida, a la que llegamos con nuestros cuerpos, mentes y emociones.

Acuerpando el pensamiento y el espacio-tiempo, Jhonmer nos propone un trabajo centrado en develar las continuidades y las escisiones en las «políticas epistémicas coloniales que re-producen la jerarquía racial y cultural del conocimiento científico, y determinan la esclavización de las epistemologías de la manigua, como conocimientos de los ribereños, en el Chocó-Colombia». Lo hace, como bien dice el maestro Gustavo López Rozo, «interpelando al mundo blanco-mestizo y como una invitación al diálogo interepistémico». Así mismo, siguiendo las palabras de la maestra Natalia Quiceno Toro, «desde una apuesta que pendula entre la experiencia situada como intelectual chochoano ribereño, académico crítico, promotor cultural, activista, padre de familia e integrante del sistema educativo y sistema de conocimiento que pone en cuestión». Todo ello a través de «un tejido epistemológico que une el arte y la vida» como lo indica la maestra brasilera Paula Santana.

Pocas veces tiene uno la oportunidad de aprender con intelectuales senti-pensantes como Jhonmer Hinestroza Ramírez, el último ombligado y nieto de la última partera de la familia, doña Virginia Córdoba Palacio, en Arenal. Desde una praxis ribereña centrada en la libertad, el amor y la belleza, Jhonmer nos comparte una profunda reflexión anticolonial, antirracista y antipatriarcal sobre la sociedad faloblancocéntrica colombiana.

Denisse Roca-Servat

Universidad Pontificia Bolivariana

Medellín, Colombia

28 de julio, 2023.

Llego a la primera hilera de casas. Ante la escasez de hombres, que se han echado al monte o están entre las rejas, las mujeres han tenido que sumar nuevos roles a los de siempre: alimentar y vestir a los niños, ir por agua, trabajar en el campo, alargar la mano para cobrar una paga exigua y construir. Construir casas nuevas. Convertirlas en nuevos hogares. No tienen tiempo ni para inspeccionar el fruto de su trabajo. Hace falta un extraño, como yo para ver aquello que ellas no alcanzar a ver.

En la Casa del Intérprete, Ngũgĩ wa Thiong'o
(2012/2018, p. 19).

Introducción

Un intérprete¹ entre dos mundos

Uno siempre siente esta dualidad: un americano, un negro; dos almas, dos formas de pensar, dos luchas irreconciliables; dos ideales en combate en un cuerpo oscuro, cuya fuerza obstinada es lo único que le impide romperse en pedazos
(Du Bois, 1903/2020, p. 13).

Nací en Arenal², bajo el cobijo del río Atrato, Chocó-Colombia (ver *Figura 1*). Virginia Córdoba Palacio, mi abuela-partera de mi nacimiento, murió en 1996, sin saber leer ni conocer la fecha de su nacimiento. Ella fue la última partera, y yo el último ombligado³ de la familia. En la escuela aprendí a leer las letras, pero me quedé con pocos conocimientos sobre la manigua. Estos conocimientos nunca tuvieron lugar en el aula. Me quedé sin el conocimiento de las plantas; no aprendí a cantar alabaos. Nunca supe cuándo apren-

-
- 1 La noción de «intérprete» está inspirada en el texto autobiográfico *En la Casa del Intérprete*, del escritor Ngũgĩ wa Thiong'o.
 - 2 Arenal es un corregimiento del municipio de Atrato, Chocó-Colombia.
 - 3 Al renaciente, luego de que se le cae el ombligo, se le aplica en esa zona un material vegetal, mineral o animal. Se estima que el ombligado obtiene las características de la cosa. El renaciente se vincula al territorio.

Figura 1 Ubicación del municipio de Quibdó, Chocó, Colombia, y el río Atrato.



Nota: Adaptado de Ubicación del municipio de Quibdó, Chocó, Colombia y el río Atrato, de B. Córdoba Córdoba, 2023.

dí a nadar, parece que nací siendo un baldudo⁴. Formo parte de la primera generación de mi familia que fue a la universidad. También, soy el padre de una primera generación familiar que le teme al río con sus hijos. La educación me hizo un extraño en la manigua, pero tras años de formación crítica y trabajo comunitario⁵ he adquirido

4 El baldudo es un pez de agua dulce que se encuentra en el río Atrato.

5 Tuve mi primer acercamiento sobre la historia del pueblo negro y el racismo cuando participé del II Encuentro de Estudiantes Universitarios Afrocolombianos (ENEUA). En el 2009 participé en Bogotá del Encuentro Nacional de Estudiantes de Literatura y Áreas Afines (REDNEL). Fui invitado a participar de una mesa de literatura afrocolombiana. En ese entonces, cursaba la Licenciatura en Español y

otros lentes con los cuales percibir mi ser ribereño, en un sentido que enaltece. Es así como hoy la educación representa una ventana a otro mundo, sin desterrarme del mío.

El Chocó es una de las zonas más ricas en biodiversidad del planeta. La Expedición Botánica, liderada por don José Celestino Mutis, tuvo como fin estudiar la flora y fauna nacional, así como cartografiar el territorio. En la provincia del Chocó (1853-1855)⁶ encontraron que un esclavizado utilizaba la hoja del *guaco* como antídoto ante la picadura de serpientes. Sin embargo, los abogados e historiadores Henao y Arrubla (1911)⁷, dicen que este hallazgo se produjo en Mariquita. Según indican, el pintor de la Expedición, don Francisco Javier Matiz, descubrió el antídoto de un negro y luego le informó al sabio Mutis, quien, sin conocer el procedimiento, preparó el antídoto y se lo aplicó. Al respecto, el filósofo Castro-Gómez (2005/2010) señala que algunos sabios criollos, como don Pedro Fermín Vargas, reconocieron la eficacia del guaco como antídoto contra la picadura de serpientes, pero «no lo atribuían al ingenio de sus descubridores sino a la bondad de Dios y/o de la naturaleza» (p. 195). Este es un caso absurdo, dice Castro-Gómez, ya que es como decir que el descubrimiento de la vacuna de la viruela se debe a las vacas y no a Jenner. La diferencia entre las dos formas de tratamiento, según el autor, se debe a que el primero es un curandero negro del Chocó y el segundo un científico ilustrado, blanco y europeo.

Los esclavizados respondían a conocimientos milenarios. El reino de Mali-África, por ejemplo, es recordado por Yenne y Tombuctú, emporios de conocimiento (Friedemann y Arocha, 1986). La esclavización africana no solo remite a la esclavización del cuerpo sino, también, a sus conocimientos. En el sistema esclavista emer-

Literatura en la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba (UTCH). De estas reflexiones fundé en el 2012 el Festival de Arte y Literatura Afro e Indígena del Chocó, IndiAfro. En el 2014 surge la Corporación Cuenta Chocó-Rogelio Velásquez Murillo, una entidad sin ánimo de lucro de carácter académica, investigativa y cultural, dedicada a promover la lengua, historia, cultura y literatura afro, indígena y chocoana.

6 La Comisión en su viaje por el estado del Cauca (1853-1855) visitó las Provincias del Chocó, Buenaventura, Cauca y Popayán.

7 El *Compendio de Historia de Colombia* de Henao y Arrubla fue el manual obligatorio para la enseñanza de historia en Colombia de 1911 hasta la década de 1970.

gen las políticas epistémicas coloniales como formas de apropiación-rentabilización de los conocimientos del esclavizado. Se entiende por políticas epistémicas coloniales a las distintas formas de gobernar y organizar el conocimiento a partir de la jerarquización racial y cultural de ciertos grupos en detrimento de otros, que se han llevado a cabo de diferentes maneras en distintas épocas. De ese modo, se hace énfasis en las políticas diseñadas e implementadas por el aparato estatal, la ciencia moderna, partidos políticos, así como por grupos de élite cultural y social.

Los conocimientos de africanos esclavizados y sus descendientes, en este caso los ribereños, permitieron el desarrollo de la economía colonial e industrial. Carlos Arturo Caicedo Licona (2000), intelectual chocono, descubrió que «los negros médicos del Chocó tenían altísimo precio. Los archivos coloniales registran que en 1750 en el entable de El Playón de Sesego habitó una negra médica que curaba llagas y gomas» (p. 59). No obstante, sus conocimientos fueron sentenciados por el Tribunal del Santo Oficio de la Iglesia católica como paganos, herejes, brujos (S. A. Mosquera Mosquera, 2009). Los ribereños crearon formas propias de conocimientos que denominamos epistemologías de la manigua. Estas epistemologías comprenden al ser-humano como una extensión-dependiente del monte. El monte está habitado por espíritus: *madreagua*, *madremonte*, etc. Las epistemologías de la manigua visibilizan conocimientos de africanos esclavizados y descendientes.

La apertura de las escuelas para la gente negra chocona, en el siglo XX, incluyó sus cuerpos, pero no las epistemologías de la manigua. Los hombres fueron los primeros en tener acceso, quienes, en muchos casos, ya eran adultos⁸. Como lo ilustra el caso de Faustino

8 La Normal Superior de Quibdó, como se señalará en el capítulo 1, inició labores en 1936. Según documentos académicos e históricos de la institución (2006), publicados con el título *Memorias Escuela Normal Superior de Quibdó 1934-2006*, tras sus 70 años, se dice que la Normal se fundó con dos cursos: Grado primero: Abadía García Froilán (21 años), Abadía García Paulino (16 años), Agualimpia Jesús (19 años), Ariza Prada Víctor Dionisio (15 años), Baldoceca Juan H. (23 años), Córdoba Reinaldo (19 años), García Henan (16 años), Garcés Lorenzo (16 años), Garcés Silvano (16 años), Gómez Emilio (16 años), Hurtado José A. (19 años), Mena Inocencio (18 años), Mosquera Ricaurte (17 años), Mosquera Reinaldo (15 años), Froilán Efraín (19 años), Milán Perea Ángel (16 años), Murillo Reyes (16 años), Otero Díaz (19 años), Prado M. Ramón (19 años), Perea Copete Máximo (19

Palmeral⁹, quien fue promovido a tercero de primaria cuando tenía veinte años. Gracias a las gestiones de su profesor se trasladó de su pueblo Alturas a la ciudad de Quibdó, para seguir su educación. En esta ciudad, para esos tiempos, solo había dos escuelas para varones: Escuela Modelo de Quibdó y Escuela Anexa al Carrasquilla. En la primera estudiaban los niños negros y mulatos pobres, donde solo cursaban hasta cuarto grado. En la otra lo hacían los hijos de la aristocracia, quienes podían pasar sin tropiezo a la secundaria (Caicedo Mena, 1977b). Faustino ingresó a la Escuela Modelo. El 14 de mayo de 1934, el director de educación departamental, Vicente Barrios Ferrer, decretó la integración de estas instituciones (Caicedo Mena, 1977b; 2011). Las niñas negras, según Caicedo Mena (1977b), solo pudieron acceder a la secundaria después de 1934¹⁰.

La escuela quibdoseña a la que llega Faustino centró su ideal en la ilustración/razón faloblancocéntrica. Los herederos de este pensamiento se reconocen a sí mismos como «civilizados». Los ribereños como Faustino son «incultos», «bárbaros», «incivilizados», «chochas», «campesinos», etc. En la Ilustración, según Todorov (2006/2008), «no hay lugar para la magia, supersticiones ni dogmas» (p. 42), ya que el mundo está regido por leyes físicas. El mundo

años), Perea Crispín Vicente (17 años), Rivas D. Francisco (18 años), Rodríguez Hernán (19 años), Sánchez M. Adán (20 años), Salazar Lozano Mario (13 años), Valderrama O. Antonio (17 años), Valencia Vicente (15 años). Grado segundo: Ayala Humberto (20 años), Córdoba Eduardo (21 años), Córdoba José María (19 años), Mosquera Roberto (23 años), Moreno Reinaldo (17 años), Palacios Telmo (19 años), Rivas H. Tomas (18 años), Rentería José (17 años).

- 9 Faustino Palmeral es el personaje principal de la obra *Chocó, Verdad, Leyenda y Locura* de Miguel A. Caicedo. Este texto es un ensayo novelado en el que el autor cuenta aspectos de la historia de la educación quibdoseña. Miguel A. Caicedo (1919-1995) es un destacado representante de la literatura chochoana. Vivió la época en que se abrieron las aulas para la piel negra. Miguel Caicedo Mena (1977b) estuvo el día en que Vicente Barrios Ferrer, director de educación del Chocó, reunió a toda la comunidad quibdoseña para informales que la mitad de los estudiantes pasarían de la Escuela Anexa al Carrasquilla a la Escuela Modelo de Quibdó, y viceversa. Estas eran las únicas escuelas para varones de la ciudad. La obra de Caicedo, para el escritor chochoano Rivas (1996), «es la exégesis acertada de nuestra sociedad y nuestra raza» (p. 6). La escritura de Caicedo no está revestida de artificios literarios, sino que corresponde a una literatura testimonial. Sus personajes pueden tener nombre propio en la realidad que vivió.
- 10 Mediante Acuerdo se crearon dos Colegios Intendenciales, uno en Quibdó y otro en Istmina.

de Faustino, por su parte, está habitado por espíritus: madreagua, el indio de agua, etc. Así las cosas, Faustino debía silenciar los conocimientos de la manigua para no ser rechazado por «incivilizado» en la escuela y en la sociedad quibdoseña, en general. En uno de esos días, Faustino regresó a su pueblo, a raíz de la muerte de un tío. A su regreso, les contó a sus amigos Juan y Alberto que la muerte de su tío había sido causada por el ataque de una «madreagua» (Caicedo Mena, 1977b). A lo cual Juan le respondió:

- ¿Cuál Madreagua, muchacho, tú todavía crees en eso?
- Desde pequeño he oído hablar de su peligrosidad y...
- Yo no; pero...
- ¡No hay tal! Protestó Alberto.
- ¡Ah! Pero déjalo explicar. No debemos ponernos así.
- Bueno que diga, pues.
- Yo quería aclarar, continuó Faustino, que, en Alturas, no hay quien no tenga una historia de ella. (Caicedo Mena, 1977b, pp. 88-89)

El conocimiento científico no solo causa una ruptura con el conocimiento vulgar, como señala Bachelard (1978), sino con sus depositarios y el orden social que sostiene la comunidad. En tal sentido, la aceptación del ribereño se sostiene sobre la renuncia de sus conocimientos. Los viejos representan la conexión inmediata con el pasado que se debe abandonar. En el pueblo de Faustino los mayores eran las autoridades de la comunidad y curaban las enfermedades. El conocimiento de los mayores pasa a ser «cosa de viejos». Las burlas de sus compañeros y el profesor de lenguaje le hicieron perder el primer puesto en el salón de clase. Finalmente, Faustino no soportó tal violencia y se regresó a Alturas.

Contrario a Faustino, en principio yo no tuve una buena relación con el estudio. Las jornadas de enseñanza fueron episodios marcados por la violencia: «la letra con sangre entra». En Arenal mi padre me llevaba a mí y a mi hermano a pescar en canoa al alba. En la noche anterior se habían dejado dispuestos en el río los *copones* o *trasmallos*¹¹. Los pescados pequeños eran devueltos al río. Nunca le

11 Los copones y trasmallos son trampas para capturar pescados, las cuales son usadas por los ribereños en sus faenas de pesca.

tuvimos miedo al río, a pesar de que había momentos en que estaba *repuntado*¹² o aun de noche. Trabajábamos en la mina de la familia. Había tiempo para la cacería de aves y animales de monte. Se cortaba una planta y se sembraba otra. Todo lo proveía el monte y el río. Las noches estaban amenizadas por los cuentos de Tío Conejo y Tío Tigre, refranes, versos y coplas.

La falta de un sistema educativo de calidad y los problemas socioeconómicos hicieron de la escuela un aparato que «desobligaba»¹³ a los renacientes de su territorio. Los profesores alentaban (y aún lo hacen), a los padres a «sacar» a los estudiantes que les veían actitudes para el estudio. Esto le sucedió a mi familia en la década de los noventa. El profesor de mi hermano mayor le recomendó a mi padre enviarlo a Quibdó, lo cual generó después el traslado de toda la familia. El regreso al territorio rural es catalogado como un fracaso. Las desigualdades socioeconómicas hacen del traslado o nombramiento de un maestro en las zonas rurales un castigo. El año en que mi madre se trasladó a Quibdó me cambiaron el profesor. Nadie guiaba mis aprendizajes. Ese año fui de los mejores del curso y, con ello, fui llevado a cursar estudios en la Escuela Anexa a la Normal de Varones de Quibdó. Los conocimientos de la manigua no hicieron parte de la escuela; por el contrario, había que reprimirlos. En este momento tenía siete años, posteriormente, me distancié de mi territorio. En el Ciclo Complementario me gradué como «Normalista Superior en etnoeducación con énfasis en matemáticas», pero ese título tampoco me acercó a la manigua.

Por fuera de la escuela aprendí que la élite colombiana ha empleado la literatura para construir el imaginario de nación monocultural alrededor de las gestas de los criollos y los valores hispánicos. La literatura, a su vez, constituye un campo de reivindicación epistémica de intelectuales negros como Candelario Obeso, Jorge Artel, Arnoldo Palacios, Teresa Martínez, Rogerio Velásquez, etc. Estos escritores, pese a sus aportes, continúan siendo marginales en el canon de la literatura colombiana. En el 2010, el Ministerio de Cultura publicó la *Biblioteca de Literatura Afrocolombiana*,

12 Significa que el río estaba aumentando su caudal, es decir, creciendo.

13 El ombligamiento es una práctica de los pueblos indígenas y afrodescendientes del Chocó que, al momento del nacimiento de un ser humano, buscan extender el aliento divino en el cuerpo de este y vincularlo al territorio.

la cual contiene una colección de textos de algunos de estos autores afros. La publicación de estos libros representa una demanda histórica de las organizaciones negras. Sin embargo, en Quibdó, algunas colecciones adornan las rectorías; otras se están dañando en lugares donde no van a conseguir un lector. El canon dominante habita las aulas sin que estos escritores encuentren un lugar de reconocimiento (ver *Figura 2*). Esto nos muestra que la solución al racismo es más compleja que solo llevar libros a las escuelas. Tener la piel negra no implica el dominio ni el interés sobre la cultura e historia negra. El conocimiento que nuestros niños y niñas reciben en el sistema educativo niega e inferioriza su ser ribereño.

Figura 2 Salón de clase de una institución en Quibdó



Fuente: fotografía del autor.

El Chocó es el departamento colombiano con más población negra, porcentualmente, al número de sus habitantes. El censo de 2005 estimó que Colombia tenía 4.311.757 de habitantes que se autoreconocían¹⁴ como población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera, mientras que el censo de 2018 arrojó 2.982.224, lo cual

14 Las organizaciones negras calificaron lo sucedido como una masacre estadística perpetrada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). El DANE señala como efectos causales el sociológico, cultural, orden público y operativos: capacitación de los censistas, sensibilización y cobertura.

significa un descenso de 30,8 % (DANE, 2018). En el caso del Chocó, pasó de 286.011 a 337.696,15 de un total de la población de 457.412 habitantes. En estos tiempos, la gente negra es quien dirige las instituciones educativas y de Gobierno. Sin embargo, la escuela no es un espacio de diversidad epistémica. Encontramos personas negras que reproducen y defienden el pensamiento occidental como única forma de producir conocimiento; ya que, según Freire (1968/*s.f.*), «los oprimidos son ellos y al mismo tiempo son el otro introyectado en ellos, como conciencia opresora» (p. 27). En concordancia, el racismo no se aborda aquí como un asunto restringido a la piel: blanco (superior) contra el negro (inferior), sino como una racionalidad colonial que esclaviza otras formas de conocimiento.

La etnoeducación constituye en la gente negra una apuesta de lucha contra el racismo. Sin embargo, la investigadora afrocolombiana, María Isabel Mena (2011), ha encontrado en sus investigaciones que la etnoeducación ha abandonado los estudios acerca de la raza, esclavitud y racismo, lo cual impide comprender las nuevas formas de racismo. Por nuestra parte, en el estado del arte encontramos que los estudios sobre la «etnoeducación» no vinculan el «racismo» como categoría analítica. En estos trabajos poco encontrarás la palabra *racismo*, ya que el racismo nunca ha formado parte del discurso público ni educativo en Colombia. Por otro lado, la violencia histórica, hoy Conflicto Armado, limita la implementación de las políticas etnoeducativas y la transmisión de las epistemologías de la manigua entre los ribereños. Arocha (1999), nos cuenta que Juan Daniel Hinestroza, médico raicero:

había regresado a Chigorodó (Alto Baudó) después de haber tenido que dejarlo por la presencia de la guerrilla, pero ya su salud daba muestras de quebrantamiento, y no había tenido oportunidad de formar una generación de relevo. También quedaban resquebrajados los proyectos de etnoeducación que hubieran permitido entregarles a las comunidades las visiones de un pasado, que reflejaba documentos de archivo, además de las que nos permitían elaborar los datos etnográficos. (p. 21)

15 Lo cual significó un incremento de este grupo poblacional, en el departamento chocoano, de 18,7 %.

En la ciudad de Quibdó, la etnoeducación se suscribe a la conmemoración del Día Nacional de la Afrocolombianidad, en aplicación a la ley 725 de 2001. El 21 de mayo, los estudiantes y algunos docentes en Quibdó se «visten de afros» para ir a las instituciones educativas. Se danza, venden jugos y comidas de la región. Cuando Zahily Ashanty –mi hija– cursaba preescolar, la profesora les solicitó a los padres que, por ser el Día de la Afrocolombianidad, «cada niño que traiga una fruta y que vaya vestido de afro». Las niñas y docentes pueden soltarse el cabello sin ser burladas o expulsadas por «estar mal presentadas»; a algunos niños o niñas les ponen peluca simulando el «cabello natural afro». No hay límite en la creatividad en el arreglo del cabello, pero solo ese día, pues los demás días del año lectivo la institución vuelve con sus normas y restricciones.

Las conquistas jurídicas en defensa y reivindicación de los derechos¹⁶ de los afrocolombianos no han transformado el sistema educativo en un espacio de justicia epistémica y cognitiva global (B. de S. Santos, 2009). En medio de esta situación, esta investigación plantea comprender, desde una aproximación genealógica, los modos de pervivencia, legitimación e institucionalización de las políticas epistémicas coloniales que re-producen la jerarquía racial y cultural del conocimiento científico, y determinan la esclavización de las epistemologías de la manigua, como conocimientos propios de la gente ribereña, en el caso del Chocó-Colombia. Así mismo pretende describir las diferentes maneras desde las cuales las políticas epistémicas coloniales reproducen la razón faloblancocéntrica en detrimento de los conocimientos ribereños. Las epistemologías de la manigua ponen de manifiesto la creatividad de la gente negra, en medio de la esclavización, racismo, Conflicto armado, destierro, colonización e inferioridad construida del ribereño.

16 ART. 55 Transitorio de la Constitución Política de 1991, Ley 70 de 1993, Ley 115 de 1994 - Título III - Cap. II, Decreto 804 de 1995, Decreto 2249 de 1995, Decreto 1122 de 1998, Ley 725 de 2001, Decreto 140 de 2006.

Razón sin piel: el ribereño en la razón faloblancocéntrica

Los ribereños son descendientes de africanos esclavizados que, en su mayoría, a través de la automanumisión¹⁷ adquirieron su libertad. De modo que cuando se expidió la Ley de Abolición de la esclavitud (1851), la mayoría de los esclavizados en el Chocó ya habían comprado su libertad (Arocha, 1999; Leal y Restrepo, 2003). Arocha (1999) encontró a finales del siglo XX en el Baudó que la gente negra se llamaba así misma Libre¹⁸. Las riberas de los ríos han sido su hábitat, de ahí que se asuma la categoría de ribereño¹⁹ en este trabajo para referirnos a los negros campesinos que pueblan el territorio rural chocoano. Velásquez (1961/2010) se refiere al río Atrato como el *padre* de los atrateños. La noción de *ribereño* se contrapone a la de *negro* ciudadano o profesional, quienes tienen mayor acceso e incidencia en el Estado y que han debilitado su cultura ribereña y no la conciben como parte de su identidad. Ellos han asumido la razón faloblancocéntrica como única forma de concebir la vida.

Las riquezas biológicas, hídricas y mineras que poseen los territorios ribereños contrastan²⁰ con sus bajos indicadores socioeconómicos y sus necesidades básicas insatisfechas. Estas condiciones de contrastes hacen del Chocó, según Lozano (*s.f.*), un ejemplo de «el Cuarto Mundo». El político e intelectual chocoano, Ramón Lozano Garcés (*s.f.*), se refiere con *el Cuarto Mundo* a las zonas del Primer, Segundo y Tercer Mundo, donde viven personas en condiciones

17 El censo de esclavizados de 1843 en la Nueva Granada arrojó que la provincia del Chocó tenía una población de 27.360 almas, de los cuales 2.496 eran esclavizados y 24.864 Libres (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 1975).

18 En 2013, cuando fui a trabajar a la comunidad indígena Playón, los emberas se referían a los negros como *Libres*.

19 Ribereño es una categoría que acuña Rogerio Velásquez en su trabajo sobre «Apuntes socioeconómicos del Atrato Medio» (1961/2010), para referirse a los negros campesinos que poblaban las riberas del río Atrato.

20 Según el censo de 2018, el promedio de la cobertura nacional del acueducto es del 86,4%, mientras que en el Chocó es de 35,3%. El Chocó tiene la tasa de mortalidad más alta del país (82,2), mientras el promedio nacional es de 43,20. Es decir, el departamento del Chocó es donde más niños nacen en Colombia, pero es donde hay más probabilidad de morir.

«deplorables» en «grado superlativo»: las personas viven en chozas, favelas o guetos; hacinados, hijos desnutridos y sin asistencia del Estado. Lozano (*s.f.*) dice que el Cuarto Mundo «está ocupado por millares de gentes desprovistas de servicios médicos, sin drogas, sin alfabeto, sin luz, sin agua previamente potable» (pp. 3-4). El autor en mención señala, además, que para estos seres humanos «no existe el derecho elemental a vivir como seres racionales... [ya que] deben nacer, crecer, reproducirse y morir, como entes en condiciones que colindan con las de los animales salvajes» (p. 4).

El ribereño en la exclusión y al margen del Estado ha construido formas propias de conocimiento. El Estado reconoció estos conocimientos, por primera vez, a través de la Ley 99 de 1993 y Ley 70 de 1993 o *Ley de Negritudes*. La biodiversidad integra la relación entre recursos naturales y conocimientos (Restrepo, 2013). En tal sentido, con las epistemologías de la manigua, emerge la noción de *esclavización epistemológica*. La expoliación de las personas negras no solo remite al cuerpo físico sino, también, a la apropiación de sus conocimientos a través del lenguaje de la ciencia y las políticas públicas. La condición de esclavizado produjo, según Mbembe (2011), una triple pérdida: hogar, derechos sobre su cuerpo y estatus político; lo cual equivale a una dominación absoluta: desde el nacimiento hasta la muerte. Este estudio incorpora una cuarta pérdida: *esclavización de los conocimientos*. Ni la abolición de la esclavitud (1851) ni el Estado social de derecho (1991) abolió ninguna de estas formas de dominación.

Esta investigación asume la categoría de *epistemologías de la manigua* al considerar que el uso de categorías como *conocimiento ancestral* y *tradicional* niegan el ingenio creativo del ribereño, para forjar un estilo de vida y de pensamiento en un estado de opresión, desde la esclavización, en armonía con la manigua chocona. Estas nociones (conocimiento ancestral y tradicional) capturan el tiempo de la manigua y anclan la vida ribereña al pasado sin ningún dinamismo ni creatividad. Las epistemologías de la manigua permiten develar formas de conocimientos propias de los ribereños, al tiempo que revela las opresiones históricas de sus poseedores. Por ello, junto a esta noción emerge el concepto *esclavización epistemológica*, la cual comprende las distintas formas históricas (legales e ilegales), que se emplean para apropiarse de los conocimientos que producen los ribereños a través de las políticas epistémicas coloniales.

La invención de la Razón, como fundamento de la ciencia moderna, produce una ruptura epistemológica entre lo humano. En este sentido, el conocimiento para Todorov (2006/2008) «tiene dos únicas fuentes, la razón y la experiencia, ambas accesibles a todo el mundo» (p. 12). Sin embargo, la historia del pensamiento ilustrado-moderno no da cuenta de un *antropocentrismo*, como dice Todorov (2006/2008), sino de una razón *faloblancocéntrica*, es decir, el pensar es atribuido al macho-blanco-nórdico²¹-europeo. Esta razón produce un mundo organizado por jerarquías epistemológicas (B. de S. Santos, 2009), donde los conocimientos de los colonizados representan un estadio inferior del desarrollo evolutivo, es decir, un conocimiento común (Bachelard, 1978). La inmovilidad del colonizado se debe a la incapacidad que tienen sus conocimientos para progresar, pues el progreso, para Kuhn (1962/1971), es una cualidad exclusiva de la ciencia. Desde esta perspectiva, el conocimiento ribereño es ancestral o tradicional, es decir, involutivo, estático y anclado al pasado.

El conocimiento científico también es el discurso objetivo y universal que pretende explicar la inferioridad de la gente negra (Gould, 1980/2011)²². Eze (1997/2001) dice que Kant considera que la gente negra carece del verdadero carácter racional y moral, por lo que solo pueden ser «entrenados» como esclavizados y sirvientes. Descartes (1637/1999) le confiere a la verdad la perfección que dice ver en Dios, es decir, infinita, eterna, inmutable, omnisciente y todopoderosa. Las leyes que Dios ha establecido en la naturaleza pueden ser abstraídas por el científico que, igual que Dios, pueden alcanzar certezas (Wallerstein, 1996/2016). La ciencia, según Wallerstein (1996/2016), «pasó a ser definida como la búsqueda de las leyes naturales universales que se mantenían en todo tiempo y espacio» (p. 5). La verdad es una verdad matemática. Para esta razón, según B. de S. Santos (2009), la naturaleza es pasiva, eterna

21 Castro-Gómez (2005/2010), dice que el científico ilustrado de la Nueva Granada es un consumidor de las producciones científicas del Norte.

22 Gould (1980/2011), en su texto *La Falsa Medida del Hombre*, se propone estudiar las teorías y argumentos que justificaron el *determinismo biológico*. El autor dice que los fundamentos científicos de la jerarquía racial «solo suelen durar unas pocas generaciones, pero los argumentos, retocados para la justificación de cada nueva ronda de instituciones sociales, circulan indefinidamente» (p. 71).

y reversible con el objeto de conocerla y controlarla. El *dualismo cartesiano* nos señala que el sujeto está separado de la naturaleza (B. de S. Santos, 2009; Wallerstein, 1996/2016). Estos pensamientos ilustrados no se suscriben al mundo de las ideas o son meros discursos ya que, según Todorov (2006/2008), estas ideas «salen de los libros y pasan al mundo real» (p. 9).

Los antropólogos y misioneros, según Wallerstein (1996/2016), se convirtieron en «mediadores entre el pueblo estudiado y el mundo europeo conquistador» (p. 25). Esta mediación se hizo negando la humanidad-razón del colonizado. El alma-razón distinguió al ser civilizado-cristiano-culto del salvaje-bárbaro-esclavizado. El alma, según Descartes (1637/1999), es aquello por lo cual soy, lo que soy. El esclavizado al no tener razón-alma es un objeto de plusvalía. Los ribereños heredaron esta carga histórica impuesta al esclavizado. Es así como el padre Efraín Gaitán (1995), misionero claretiano, «suplicaba» en 1966 ser enviado al Chocó, y sumarse así, al «escuadrón de claretianos», «en su lucha tenaz contra el salvajismo de los humanos y el primitivismo de la naturaleza» (p. 18).

Tiempo después, los antropólogos, según Wallerstein (1996/2016), «demostraron que costumbres muy extrañas no eran irracionales» (p. 34). Sin embargo, esto no eliminó el racismo que habían ayudado a forjar, sino que adoptó otras formas de (re)producción en el Estado. En tal sentido, «el mundo civilizado y el mundo bárbaro», de acuerdo con Wallerstein (1996/2016), «ya no tiene defensores públicos, pero continúa habitando la mentalidad de muchos estudiosos» (p. 103). Es así como, en uno de los foros²³ en que se discutía la identidad de la gente negra, en desarrollo del Artículo Transitorio 55 de la Constitución Política de 1991, el antropólogo François Correa (1993) expresó que «en apariencia la identidad de la población afrocolombiana se encuentra en un terreno no definido, contrario a lo que ocurre con las otras poblaciones colombianas» (Revista América Negra, 1993, p. 174).

23 Este foro se realizó el 20 de noviembre de 1992: Foro de Antropología e Investigaciones en el Instituto Colombiano de Antropología y Universidad Nacional. El presidente César Gaviria le asignó la Secretaría Técnica de la Comisión Especial de Comunidades Negras al Instituto de Investigaciones Culturales y Antropológicas (ICAN). Este órgano debía elaborar la Ley que desarrollaba el artículo 55 transitorio de la Constitución Política de 1991.

La apropiación del conocimiento, según Grosfoguel (2016), se reproduce en la derecha, izquierda y en teóricos decoloniales. No hay racismo sin inferiorización, invisibilización, apagamiento y apropiación de las otras racionalidades, en suma, sin esclavización epistemológica. Este estudio pone el conocimiento en el centro de las reflexiones sobre el racismo. Grosfoguel (2007; 2018) y Díaz (2017), emplean la noción de *racismo epistémico* para significar la inferiorización, ocultamiento y subalternización del conocimiento no occidental en relación al occidental, lo cual consideran constitutivo de las disciplinas y la producción de conocimiento científico. Por su parte, esta investigación no asume la categoría de «racismo epistémico», ya que no percibimos el conocimiento científico como un tipo de racismo, sino que asumimos el racismo como la historia del conocimiento occidental.

Los científicos de la periferia son, según Castro-Gómez (2005/2010), consumidores culturales que administran el saber producido por el Norte, pero les permite mantener el control sobre los otros grupos locales. Esto nos lleva a considerar que más que restringir el racismo hay que ampliar su marco de análisis. El ser negro o blanco está mediado por una relación colonial. El racismo es un ente inestable, es decir, da cuenta de la historia colonial, surgida desde 1492, y la trata esclavista. En virtud de ello, Segato (2010) dice que en la actualidad no se trata del indio en sus aldeas ni del negro en sus palenques, «sino del rasgo generalizado en nuestras poblaciones y, en algunas situaciones, de nosotros mismos, ya que, como he repetido muchas veces, cuando pisamos en las sedes imperiales, ese trazo nos alcanza a todos, aunque tengamos cuatro abuelos europeos» (p. 18).

El eurocentrismo/racismo como esclavización epistemológica de las sociedades modernas no solo habita al blanco, sino también a los sujetos educados en esta racionalidad. Quijano (2000), al respecto, señala que «el eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía» (p. 343). La modernidad reelabora un tipo de subjetividad, mediado por la piel. Las tensiones entre ribereño (negro campesino) y negro ciudadano o profesional se harán visibles en el proceso Constituyente (1990-1991), Constitución Política de Colombia (1991) y Ley 70 de 1993 (ver *Figura 3*). Los ribereños encontraron en el ciudadano quibdoseño un opositor en la lucha por la defensa de su territorio, al tiempo que sufrían una avalancha colonialista en las riberas.

Figura 3 Rompiendo el hielo



Nota: Adaptado de *Rompiendo el hielo*, 1997-1998, Presencia Negra.

El racismo nos ha llevado a la comprensión de las personas negras como una unidad monocultural. «Ves una y sabes cómo piensan todos». Esto implica suponer que todos los negros son iguales, anulando la diversidad de posibilidades de ser y desconociendo sus contradicciones, luchas y visiones que coexisten. Esta generalización no se produce cuando alguien del grupo hace algo bueno sino cuando es negativo. Al respecto, Fanon (1955/1966) dice que «lo que se pretende al englobar a todos los negros bajo el apelativo ‘pueblo negro’, es arrebatarles toda posibilidad de expresión individual» (p. 169).

El racismo homogeneiza las identidades. Es un sistema totalizador. No se piensa en las personas como grupos humanos plurales. Los sujetos son objetos estables y homogéneos. Por ello, las nociones de Occidente, América, África, Asia y Oriente no son solo geográficas (Quijano, 2000), sino que constituyen construcciones identitarias homogéneas que niegan la diversidad de los sujetos que las habitan. Cuando hablamos de Europa nos resulta difícil (re)conocer las múltiples identidades y luchas que coexisten. Esto construye el imaginario de lo blanco/europeo como lo deseable. En el caso de África, Fanon (1961/1972) señala que «para el colonialismo, ese

vasto Continente era una guarida de salvajes, un país infestado de supersticiones y fanatismo, merecedor del desprecio, con el peso de la maldición de Dios, país de antropófagos, país de negros. La condenación es continental» (p. 193).

El racismo no es posible sin la piel, sin embargo, el racismo desborda la piel. Por esta razón, esta investigación no estudia el racismo como un mero asunto de piel, sino como una forma de pensar, ser, sentir y relacionarse que nos habita como sujetos modernos. Es decir que, al hablar de racionalidad faloblanco-céntrica, nos estamos refiriendo a una razón sin piel, que puede ser (re)producida y defendida por los sujetos que son oprimidos por ella. Con ello se busca complejizar el racismo a través del estudio de las políticas públicas coloniales como formas de esclavización de las epistemologías de la manigua. El racismo es un complejo sistema de esclavización de los conocimientos de la gente negra del que sabemos poco. Los estudios sociales latinoamericanos lo enuncian, pero poco lo profundizan. En consecuencia, la antropóloga argentina Rita Segato (2010) nos invita a reflexionar sobre por qué es tan difícil en Latinoamérica hablar de la raza si es tan evidente.

El sociólogo y jurista portugués Boaventura de Sousa Santos (2009) dice que, aunque la raza y el sexo sean decisivas, «la clasificación racial fue la que el capitalismo reconstruyó con mayor profundidad» (p. 11). Los estudios decoloniales, con el sociólogo peruano Quijano (2017), señalan que la raza es el elemento constitutivo del mundo moderno/capitalista. Pero pese a estos hallazgos, los estudios críticos latinoamericanos no han desarrollado una teoría sobre el racismo, sino que, en muchos casos, invisibilizan los aportes del pensamiento negro (Grosfoguel, 2018). La socióloga boliviana Silvia Rivera (2010) señala que «los neologismos como ‘de-colonial’, ‘transmodernidad’, ‘eco-si-mía’ proliferan y enredan el lenguaje, dejando paralogizados a sus objetos de estudio –los pueblos indígenas y afrodescendientes– con quienes creen dialogar» (pp. 64-65).

Por último, Wallerstein (1996/2016) plantea que para abrir las ciencias sociales se requiere «emprender un proceso de apertura muy amplio hacia la investigación y la enseñanza de todas las culturas (sus ciudades, pueblos) en la búsqueda de un universalismo pluralista y renovado, ampliado y significativo» (p. 97). En este sentido, Boaventura de Sousa Santos (2009) expresa que «la justicia social descansa en la injusticia cognitiva» (p. 114). El acceso al co-

nocimiento crea sociedades más incluyentes, pero su esclavización: apropiación, ocultamiento y marginalidad, forja desigualdad social y económica: racismo. En la sociedad del conocimiento, la academia debe ser repensada y cuestionada, pues ha posicionado, históricamente, unos saberes en menosprecio de otros. La lucha por la justicia social en América Latina debe incorporar la reivindicación de los conocimientos-pueblos excluidos.

Epistemologías de la manigua como una metodología plural en las ciencias sociales

La mentalidad afro-chocoana, surgida en un contexto de selva húmeda tropical, expresa una relación íntima con la naturaleza vegetal y animal. Dicha relación desarrolló una forma de conocer basada en la observación y repetición de los fenómenos y comportamientos de los seres que comparten el mismo hábitat.

(S. A. Mosquera Mosquera, 2009, p. 63).

La razón faloblancocéntrica se revela insuficiente para solucionar los problemas epistémicos, sociales y ambientales que ha provocado. Wallerstein (1996/2016) propone que en vez de señalar lo que las ciencias sociales han perdido al excluir otras «experiencias humanas», deberíamos demostrar qué ganan los procesos sociales cuando incluimos otras «experiencias históricas del mundo» (p. 97). B. de S. Santos (2009), por su lado, dice que no basta con crear otro tipo de ciencia social «para combatir el desperdicio de la experiencia social» (p. 100), sino que se requiere crear un modelo de racionalidad distinto al occidental, pues sin la crítica a dicho modelo se seguirá reproduciendo la ocultación y el descrédito.

La heterogeneidad del racismo impone la necesidad de un diálogo interepistémico entre distintas formas de conocimiento, que trasciendan las ciencias sociales tradicionales e integren los conocimientos y prácticas de los pueblos que han sido invisibilizados. La ciencia, habitualmente, se caracteriza por la fragmentación del

objeto estudiado, donde cada rama o disciplina se encarga del estudio de una porción. Esto trae consigo una limitada comprensión de la realidad. B. de S. Santos (2009), en su búsqueda por generar otros diálogos epistémicos, propone una ecología de saberes. En este contexto plantea el principio de incompletud. Este principio ofrece, según B. de S. Santos (2009), la «posibilidad de diálogo y debate epistemológico entre diferentes formas de conocimiento [desde el cual] prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias» (p. 115).

Esto nos convoca a aprovechar lo mejor de las distintas racionalidades que nos habitan como humanidad. Las epistemologías de la manigua, al igual que el conocimiento científico, poseen limitaciones. Las epistemologías de la manigua han sido marginadas, por lo cual es necesario revitalizarlas para restaurar su prestigio en sus comunidades. El camino que se debe seguir es el diálogo interepistémico. Hemos podido acceder, de forma consciente, al complejo sistema de pensamiento ribereño gracias al diálogo entre dos mundos: la manigua y la razón faloblancocéntrica.

Los ribereños conservaron la actitud crítica del esclavizado para tomar lo que les era útil, sin que ello implicara arrojar y desconocer su cultura. De la cultura hispánica tomaron lo poco sobre lo que tenían acceso. Los pueblos indígenas le proveyeron de conocimientos sobre la manigua. El ribereño es heredero de conocimientos milenarios de imperios africanos. Las epistemologías de la manigua brotan de esta interrelación colonial. La chirimía, por ejemplo, es un formato musical que emplea instrumentos europeos, pero los sonidos que se producen son propios de la manigua. La racialidad, procedencia, escuelas o paradigmas de los teóricos e investigadores no son un criterio para excluir o incluir en esta investigación. En la actitud crítica del esclavizado buscamos tomar lo que consideramos oportuno y accesible para comprender el racismo desde un horizonte epistémico plural. Le solicitamos a nuestro lector que la valoración de esta investigación no esté en la inclusión de autores choconos, decoloniales, africanos y negros, sino en la calidad y profundidad de sus tesis para comprender y develar el mundo colonial y las alternativas que plantean a tal opresión.

Las epistemologías de la manigua, como metodología, asumen un enfoque crítico frente a los problemas, de modo que buscan develar formas ocultas de opresión que se han gestado desde las políti-

cas coloniales. Los resultados aspiran a aportar a la construcción de sociedades más justas y plurales. Las epistemologías de la manigua están a favor del oprimido y son solidarias con quienes luchan por un mundo plural con justicia social y epistémica.

Las epistemologías de la manigua son una filosofía de la práctica. El renaciente aprende en el quehacer diario de su comunidad. La observación media el aprendizaje. El conocimiento se aprende en un proceso de experimentación. La manigua es su laboratorio. En la comunidad se vive el saber, no es contemplación-abstracción-explicación-teoría-práctica. Las epistemologías de la manigua aprenden de la razón faloblancocéntrica el ser consciente de la práctica, abstracción y análisis de los procesos. Encuentran en la teoría un valor para descubrir y comprenderse desde un saber consciente. La enseñanza escolar requiere que el maestro se apropie de esta lógica racional y de la ribera. El maestro de la manigua debe ser un intérprete entre estos dos mundos.

El ribereño es un ser en relación-armonía-dependencia con la manigua. En esta perspectiva, esta investigación no es, ni tiene, una pretensión autoetnográfica, pero en muchos pasajes del texto apareceré en primera persona, proclamando mi ser ribereño. El investigador es un sujeto histórico que está atravesado por unas luchas, afiliaciones, valores y prejuicios que lo conforman como sujeto político. Al respecto, Said (1978/2008) señala que el consenso general y liberal que sostiene que el conocimiento «verdadero»²⁴ no es político oculta las condiciones políticas oscuras que determinan la producción de conocimiento. En las epistemologías de la manigua el investigador no oculta su pertenencia al grupo, sino que la hace explícita. Es parte de ella, en un sentido de codependencia.

La figura del sujeto aislado del objeto no existe en la manigua. No hay separación entre humano-animal-manigua. El ribereño tiene una relación espiritual con la manigua. Es sagrada. El ribereño reconoce ser débil, por lo que requiere, desde su nacimiento, la energía de otros elementos. El renaciente es ombligado²⁵ con algún animal, vegetal o mineral de la manigua. La ombligada, según S. A.

24 Las comillas se conservan del autor.

25 En el apartado 2.1. *Pensar ribereño: epistemologías de la manigua y oralidad como memoria histórica*, del capítulo 2, podrás profundizar más sobre la ombligada en los ribereños.

Mosquera Mosquera (2009), es una transferencia de energía que los seres humanos obtienen de otros seres de la manigua. Para este investigador, en la manigua emergió un modelo de vida (humanidad-animalidad) donde la organización zocial corresponde a lo social, pues «las personas negras fijaron y ordenaron sus relaciones sociales y a partir de ellas entendieron y comprendieron los comportamientos y jerarquías de los animales» (S. A. Mosquera Mosquera, 2009, p. 85).

Esta investigación desde el enfoque de la manigua exalta el lenguaje ribereño. A su vez, asume el lenguaje de la ciencia al constituir una forma de exclusión y de posibilidad para el ribereño. El investigador está llamado a (des)aprender estos dos lenguajes, pues sin esto no es posible la emancipación de las epistemologías de la manigua. La investigación debe ser comprensible para quien va dirigida. El otro es portador de conocimiento. Los resultados deben tejer puentes entre los grupos humanos, donde cobra relevancia la filosofía del Ubuntu: soy porque somos. La mano cambiada²⁶, nos enseña que somos seres en dependencia. El conocimiento es un bien colectivo que no le pertenece a un individuo, sino que está al servicio de la comunidad. En suma, la investigación es un proceso de coconstrucción: participante–investigador–objeto. Esta es una postura ética de la vida.

Fuentes de recolección de información y formas analíticas

Esta investigación ha sido un *fluir* constante en la incertidumbre, donde «cada día trae su propio afán». La *adaptación* es un principio que guía la investigación que se asume desde las epistemologías de la manigua. El ribereño no lucha contra la corriente, se adapta a ella y saca lo mejor de las condiciones que le ofrece. El desarrollo de cada texto ha sido un camino distinto al anterior, aunque sin él, no es comprensible la totalidad. El investigador procura hacer uso sobre lo que tiene acceso y le sea útil para el propósito e interés investigativo.

26 La mano cambiada es una forma de intercambio de bienes, trabajo o alimentos entre los miembros de la comunidad ribereña. Cuando un miembro de la comunidad necesita construir su casa o sembrar, todos van a ayudarlo, y así cuando a otro le toque. Este modelo ha ido perdiendo vigencia con el ingreso del dinero.

En este trabajo no percibimos el racismo como la superioridad de una persona o un grupo sobre otro. La ciencia, forjadora del racismo, no encuentra ya soporte a tal creencia. El racismo es el control del tiempo y espacio del sujeto, es decir, controla el movimiento del colonizado. En suma, el racismo es el control de la vida del sujetado, el cual coincide con el sujeto colonial esclavizado-oprimido. Desde esta noción, el tiempo es una categoría necesaria para comprender el racismo como un ente que muta en el Estado moderno-colonial. Esta investigación en su conjunto, y parafraseando al intelectual decolonial Laó-Montes (2020), se puede leer como una genealogía de la importancia de la agencia histórica en relación con las políticas epistémicas coloniales y la reivindicación de las epistemologías de la manigua de la gente negra, especialmente ribereña, del Chocó-Colombia.

La genealogía, como método interpretativo, pretende brindar elementos para comprender las políticas epistémicas coloniales como formas de esclavización de las epistemologías de la manigua, en particular en el Chocó. Este método está basado en los postulados del filósofo francés Michel Foucault, y retoma lo que el sociólogo puertorriqueño Agustín Laó-Montes hace en su obra *Contrapuntos Diáspóricos: Cartografías políticas de Nuestra Afroamérica* (2020). Esto implica realizar una historia del presente a partir de una revisión de las prácticas subalternizadas y de los lugares invisibles en los registros hegemónicos del pasado. En ese sentido, se trata de valorizar las historias que no se cuentan porque se consideran sin importancia, como es el caso de las epistemologías de la manigua de la gente negra ribereña en el Chocó.

Las epistemologías de la manigua han padecido apagamiento y subordinación ante el saber científico. La genealogía busca, según Foucault (1977/1979), la insurrección de los saberes, es decir, que esta funciona como «una especie de tentativa de liberar de la sujeción a los saberes históricos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico» (p. 20). En consecuencia, para Romero y Villasmil (2018), la genealogía «interroga a la historia en sus puntos de inflexión, en sus márgenes, en sus puntos marginales» (p. 96). En este sentido, la tarea de la genealogía, para Foucault (1977/1979), «consiste en encontrar en la historia aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia» (p. 7).

Laó-Montes (2020) en su obra *Contrapunteos Diaspóricos: Cartografías políticas de Nuestra Afroamérica* estudia desde la arqueología, genealogía del saber y del poder, cómo la categoría de raza se configuró en el siglo XX en un paradigma e imaginario, para analizar en clave decolonial, las lógicas del funcionamiento de los Estados. Por su parte, Romero y Villasmil (2018), siguiendo a Foucault, dicen que la arqueología del saber nos permite conocer cómo se constituye un saber, lo cual implica mostrar su funcionamiento al interior de la cultura e interrogar los saberes de una época. De modo que la genealogía, según Foucault (1977/1979), «es meticulosa y pacientemente documentalista» (p. 11); por tanto, exige un saber minucioso, paciente y el manejo de gran cantidad de materiales apilados, concluye el autor. Esta genealogía se realiza desde un pasado en presente, es decir, en cada tiempo estudiado se usan textos publicados en la respectiva época.

Esta investigación, desde el enfoque de las epistemologías de la manigua, es decir, como una metodología plural en las ciencias sociales, trasciende los planteamientos genealógicos que proponen Foucault, Romero y Villasmil, y Laó-Montes, dada la pluralidad de fuentes y las formas analíticas que se asumen. No solo es documentalista o de archivo, sino que integra el estudio de la imagen, oralidad ribereña como testimonio y fuente histórica, entrevistas, literatura testimonial, jurisprudencia, etc. A continuación, se exponen los instrumentos y las formas analíticas aplicadas en este estudio:

Tradición oral como fuente de memoria histórica

La palabra es el soporte de las epistemologías de la manigua. El ribereño no es oral por tradición sino por exclusión. El sistema esclavista aisló al esclavizado de la ciencia (lectura–escritura). En la manigua, el minero, representante del poder colonial, no era una persona ilustrada, como en las metrópolis coloniales. Los ribereños elevaron²⁷ la palabra a lo divino y profano. En la palabra oral se sembraron y florecieron sus secretos, luchas, victorias, amores, odios, esperanzas, etc. El historiador chocoano Sergio Mosquera (2009) cuenta que la gente negra en su oralitura o tradición oral les confieren a los ani-

27 El ribereño creó oraciones que sanan o dan muerte a sus enemigos.

males cualidades humanas, como el don de la palabra. Tío Conejo, por ejemplo, representa la maña del negro, mientras Tío Tigre, al blanco. El historiador dice que, al renovar nuestra mirada sobre la especie humana, descubre en la oralidad un patrimonio cultural de los pueblos, «porque a través de esas expresiones lo que se transmiten son historias, visiones y concepciones sobre la naturaleza y la sociedad, sobre los hombres, sus hábitos, costumbres, pensamientos y comportamientos» (S. A. Mosquera Mosquera, 2009, p. 79).

Este estudio valora la oralidad (coplas, cuentos, etc.) como fuente de memoria histórica. Ella permite conocer prácticas y conocimientos de la manigua, desde el proceso de esclavización hasta el presente. En la tradición africana los *griots* son, para Haley (1976/1984), las bibliotecas de las comunidades. En las historias de Tío Conejo y Tío Tigre existe un mundo filosófico contenido en ellas. Los trabajos del etnólogo chocono Rogerio Velásquez (1947/2010; 1957/2000; 1960/2010; 1961/2010) son objeto de análisis para quien el estudio del folclor es adentrarse en el pensamiento de los pueblos. Entre tanto, el escritor Manuel Zapata (1967/2010) considera el folclor como una forma de lucha por la nacionalidad. Miguel A. Caicedo Mena (1977a), en su texto *Chocó mágico folclórico*, señala que los ribereños podían adoptar formas de los animales. Los textos orales son objeto de análisis en la mayor parte de la investigación.

Literatura testimonial

La literatura chocona exhibe características que la enmarcan en una literatura testimonial. Los personajes pueden ser rastreados en la comunidad y, en ocasiones, se conservan sus nombres. El escritor toma la figura de *griot*, quien busca contar los hechos acaecidos en su comunidad. No suelen usar recursos lingüísticos o estilísticos para solaparse en el discurso literario. El escritor busca conservar la memoria de su tiempo. El lenguaje es asequible a los miembros de la comunidad. El «tiempo» es clave en la selección de los textos. Los autores fueron testigos oculares de los hechos que narran. Esta literatura se encuentra en diferentes formas narrativas: novelas, poesía, ensayos, biografías y autobiografías. En la investigación triangulamos lo señalado por los autores con textos históricos, científicos o

jurídicos. Los escritores Miguel A. Caicedo Mena y Ramón Lozano Garcés se destacan en este tipo de literatura. También se encuentra el texto *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (1552) de Bartolomé de Las Casas.

En cuanto a las biografías y autobiografías se incluyó *Recuerdos de un hijo de mineros*, del ingeniero y político chocono Ramón Mosquera Rivas, primer negro elegido gobernador del Chocó. Hizo parte de la generación de la «gente de uno». Igualmente, biografías como *Diego Luis Córdoba* de Teresa Martínez de Varela y las biografías: *Miguel A. Caicedo: vida y obra* y *Perfiles de Diego Luis Córdoba* escritas por César E. Rivas Lara. Miguel A. Caicedo ocupa un lugar especial dentro de los autores referenciados, pues su pensamiento es iluminador en la comprensión de la historia de la educación chocona y el surgimiento del concepto de epistemologías de la manigua.

Textos jurídicos y documentales

En esta investigación se analizan leyes, decretos y documentos de políticas públicas educativas que se han expedido en Colombia, desde la fundación del Estado con la Constitución Política de la Nueva Granada (1821) hasta el presente. En el capítulo 3 se analizan documentos del proceso de discusión y redacción de la Constitución Política de Colombia de 1991, (como las ponencias y actas), el artículo 55 Transitorio de la misma Constitución y la Ley 70 de 1993 (acta del 20 de noviembre de 1992, del Foro de Antropología e Investigaciones en el Instituto Colombiano de Antropología y Universidad Nacional). También se analizaron ponencias de los Constituyentes referentes a la definición de la gente negra como grupo étnico. Otras fuentes documentales estuvieron constituidas por la *Revista Por la Vida* de la Diócesis de Quibdó y los periódicos *Presencia Negra*, *Presente*, *Chocó 7 Días*, al igual que otras narrativas locales.

Entrevistas semiestructuradas

Se realizaron entrevistas a educadores, investigadores, y a personas que vivieron los procesos históricos de la época del movimiento de negritudes que concluyó en la Ley 70 de 1993. Una de las personas hizo parte del Proyecto Biopacífico que realizó estudios en la década

del noventa en las comunidades negras e indígenas, en el marco de las políticas derivadas del desarrollo sostenible. Estuvo entre ellos un activista de los derechos humanos de las comunidades negras.

Imágenes en la comprensión de narrativas sociales

Las imágenes nos ofrecen posibilidades de comprensión en los estudios genealógicos para evidenciar formas en las que se ha estructurado y reproducido el poder en las sociedades modernas-coloniales. Rivera (2010), al respecto, señala que las palabras, en la fase republicana del colonialismo, no designan, sino que encubren a la par que proclaman la igualdad entre los ciudadanos. El estudio del discurso centra su comprensión del poder no solo en lo dicho, sino en lo no dicho. Fairclough (2001/2003), por su parte, señala que el discurso «incluye todas las formas de creación de significado –las imágenes visuales, el lenguaje corporal y también el lenguaje», ya que «el nuevo capitalismo es una concreta red de prácticas que encuentran parte de su peculiaridad en la forma en que figura en él el lenguaje –es decir, en sus variedades discursivas, en sus discursos y en sus estilos» (pp. 180, 189).

La investigación genealógica aborda el discurso de la imagen como una fuente en la que se exhiben tramas en las que se reproduce la esclavización de las epistemologías de la manigua. Concomitante con ello, Rivera (2010) dice que «las imágenes nos ofrecen interpretaciones y narrativas sociales, que desde siglos precoloniales iluminan este trasfondo social y nos ofrecen perspectivas de comprensión crítica de la realidad» (p. 20). El discurso devela prácticas como tejidos discursivos que materializan el ejercicio del poder. En tal sentido, Van Dijk (2010) dice que el análisis sistemático de las estructuras discursivas permite comprender cómo es reproducido el racismo en una sociedad.

Esta investigación está estructurada en cuatro capítulos. El primer capítulo se denomina *La letra con sangre entra: camino a la escuela de la gente negra en el Chocó*. Las políticas epistémicas coloniales se gestaron en el Darién, hoy territorio chocoano. La educación chocoana nace con las escuelas doctrinarias para indígenas, desde las cuales se buscaba eliminar la resistencia indígena y crear una conciencia dócil. Los (des)cubrimientos buscan forjar una historia subalterna del colonizado. Los conocimientos nativos abrieron

la manigua a los conquistadores. La esclavización de los africanos marca el inicio del destierro de la gente negra y la esclavización de sus conocimientos, a través de las políticas epistémicas coloniales. La prosperidad de los Reales de mina se debió a los conocimientos esclavizados: herrería, partería, curandería, etc. Las epistemologías de la manigua estuvieron al servicio de las independencias y la figura de Manuel Saturio Valencia resalta como símbolo de la «generación de la gente de uno», la cual conquista en el siglo XX la educación para la gente negra, con especial atención a la de la mujer. La corrupción y las disputas políticas causaron el naufragio de este proyecto chocoanista.

El segundo capítulo, *Epistemologías de la manigua: pensamiento insumiso para una escuela con justicia epistémica*, introduce al lector a las epistemologías de la manigua como conocimientos de los ribereños y los aportes de intelectuales negros en la lucha contra el racismo. Las epistemologías de la manigua develan su creatividad, donde la oralidad es su soporte. Los espíritus de la manigua: madreagua, madremonje, etc., mantienen la armonía de la manigua. El capital requiere romper este equilibrio para instaurarse. Además, se estudia el pensamiento educativo de Rogerio Velásquez como una apuesta epistemológica para comprender la manigua. Velásquez plantea la necesidad de una educación que tenga en cuenta las particularidades de cada contexto. Igualmente, se aborda la enseñanza de la «historia patria» en la construcción del racismo en la sociedad colombiana. La literatura emerge como un campo de reivindicación del ser negro: Candelario Obeso, Jorge Artel, Arnoldo Palacios, Teresa Martínez, etc. *El Club Negro*, *Día del Negro* (ambos en 1943) y el *Centro de Estudios Afrocolombianos* se conocen como las primeras manifestaciones organizativas en defensa de la cultura de la gente negra en Colombia. El *Primer Congreso de las Culturas Negras de las Américas* (1977) representa el primer evento nacional e internacional donde se estudia el devenir y los aportes de la gente negra en el país, donde Manuel Zapata Olivella destaca por su capacidad intelectual y liderazgo.

El tercer capítulo está dedicado a la *Lucha de los ribereños por un lugar en el Estado Social de Derecho*. El colonialismo por parte de empresas de madera y la amenaza de la apertura económica presentaban un riesgo para la vida ribereña. Los ribereños se hicieron visibles en la Constituyente (1990-1991), tras su invisibilización después del

censo de esclavizados de 1843. Los ribereños le arrebataron a los constituyentes el artículo 55 transitorio de la Constitución de 1991 en el cierre de la Asamblea Constituyente. La reglamentación de este artículo culminó con la Ley 70 de 1993, la cual les reconoció como grupos étnicos: consulta previa, etnoeducación, etnodesarrollo. La Organización Regional Indígena Embera, Waunana del Chocó (OREWA) fue su aliada. Este capítulo también aborda la antropología colombiana, ya que el Instituto de Investigaciones Culturales y Antropológicas (ICAN) desarrolló la Secretaría Técnica de la Comisión Especial de Comunidades Negras (Decreto 1332 de 1992), pese a que eran un sujeto de estudio desconocido para ellos, pues su objeto de estudio había sido la población indígena. El capítulo cierra con la lucha que libraron los ribereños al interior del Chocó. Los derechos étnicos fueron interpretados por la clase académica y política chochoana como una amenaza al progreso de la región.

El cuarto capítulo aborda *La institucionalización como esclavización de las epistemologías de la manigua en tiempos del multiculturalismo*. Esta investigación la abre el genocidio indígena en la conquista, y, el último capítulo, inicia con el destierro de los ribereños de la manigua. El Conflicto Armado se amplifica, justo después de la expedición de la Ley 70 de 1993, la cual se promulgó 142 años después de abolida la esclavitud (1851). El Conflicto es la vuelta al destierro, ahora, en la manigua. Los mayores, mujeres y renacientes, son presas de los actores armados, afectando con ello la transmisión de las epistemologías de la manigua. Los ribereños fueron expulsados al Cuarto Mundo de las ciudades. Los espíritus de la manigua se escondieron ante la expansión del conflicto armado y la escuela. A su vez, el capítulo se ocupa de las políticas multiculturales, como la Ley 115 de 1994 o Ley General de educación, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales y Lineamientos curriculares de Ciencias sociales. Las epistemologías de la manigua, como conocimientos de los grupos étnicos, son para el Ministerio de Educación «preconcepciones», lo cual significa que estos conocimientos se introducen en el sistema educativo colombiano como paso previo/necesario para potenciar el conocimiento científico en el país.

Por su parte, el Ministerio de Ambiente incorporó las epistemologías de la manigua como elemento fundamental de la política de conservación del medio ambiente y desarrollo sostenible:

Ley 99 de 1993. Los conocimientos ribereños son un bienpreciado para el capital. La manigua gira del «Paraíso del Diablo» al «Chocó Biogeográfico». La «selva» es ahora el oro verde para el capital. El desarrollo sostenible contiene tanto los recursos naturales como los conocimientos de los ribereños nacidos de esta relación. El capítulo cierra con la etnoeducación como forma de institucionalización de las epistemologías de la manigua, teniendo como marco el diálogo con la maestra Delvis Murillo. Finalmente, el telón se baja con unas consideraciones finales sobre la investigación.

Capítulo I

La letra con sangre entra: camino a la escuela de la gente negra en el Chocó

Este capítulo nos introduce a las primeras formas de esclavización de las políticas epistémicas coloniales que se instauraron en la manigua. Está estructurado en cuatro apartados. El primero introduce el epistemicidio cometido por los españoles contra las poblaciones indígenas. El conocimiento nativo abrió las puertas de la manigua a los conquistadores. Este es el único texto del estudio dedicado a las naciones indígenas, pues el universo indígena requiere un estudio particular. Los sucesos vividos por estos pueblos son fundantes en las políticas epistémicas coloniales. En la segunda parte abordamos la génesis del conocimiento esclavizado referido a la gente negra. Cuenta sobre los imperios africanos y los conocimientos que emergieron en la manigua; de ahí el uso de la categoría epistemología de la manigua. La esclavización no se restringe al cuerpo físico, sino que se extiende también a los conocimientos del esclavizado. La noción de conocimientos esclavizados hace visible distintas formas de apropiación de los conocimientos de los africanos esclavizados y su descendencia, en el caso de este estudio, los ribereños. El herrero, la partera y el yerbatero fueron el sustento de la economía esclavista en la manigua chocoana.

En el tercer apartado se pone en evidencia cómo los conocimientos esclavizados de Libres²⁸, cimarrones y esclavizados fueron la arteria de las independencias en Colombia. Sin embargo, tuvieron que esperar hasta la abolición de la esclavitud en 1851, cuando ya la mayoría de los ribereños había comprado su libertad. La «limpieza de sangre» determinó el acceso a la educación en la República. Los criollos hicieron de la raza un medio de control social y apropiación del Estado. Resalta la figura de Manuel Saturio Valencia, pues fue referente de la primera generación de profesionales negros que se levantaron en el siglo XX exigiendo derechos políticos, económicos y educativos para la «gente de uno», ya que estos solo estaban signados para la gente blanca de la Carrera Primera de Quibdó. Este proyecto se estanca por las luchas internas, politiquería y la corrupción en las instituciones públicas.

1.1 En nombre de Dios y el rey: guayacanes²⁹ del epistemicidio indígena en la manigua

*El europeo se nutrió de cuanto había construido ese hombre
al que le negaba alma. Conocedor milenario de la tierra;
experimentado cosmógrafo de los vientos, las sequías,
las naves, los huracanes, los mares, los ríos, los valles
y las montañas
(Zapata, 1989/2008, p. 25).*

Cristóbal Colón en su búsqueda por llegar a la India se topó el 12 de octubre de 1492 con el *Nuevo Mundo* (ver *Figura 4*). Esta fecha representa, según Dussel (1994), el nacimiento de la modernidad, ya que «Europa pudo confrontarse con “el Otro”; controlarlo, vencerlo

28 La palabra *Libre* se asumirá como un nombre propio en este trabajo.

29 El guayacán es el palo que sostiene nuestras casas de madera en la ribera. Para los guayacanes se emplea la madera de mejor calidad, es decir, fina en durabilidad. Soporta las constantes aguas de la manigua. El guayacán es semejante a las columnas en las casas de cemento.

Figura 4 Partida de Colón



Nota: Adaptado de *Partida de Colón*, de A. Gisbert, 1892, en *Compendio de Historia de Colombia* (p. 33.), por J. Henao y G. Arrubla, 1911, Bernardus. Dominio público.

y violentarlo» (p. 8). La modernidad lleva consigo la esclavización de las epistemologías del colonizado. Estos conocimientos le permiten a los colonizadores la conquista sobre los montes, insumisos y estilos de vida en la metrópolis. En palabras de Lander (2000): con «el colonialismo en América no comienza solo la organización colonial del mundo, sino –simultáneamente– la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario» (p. 16). En este sentido, la modernidad se puede entender como una (re)construcción subalterna del otro, en términos ontológico, epistemológico y teológico, donde las *Escrituras* se revelan contrarias, pero constituirán el verbo legítimo de la colonización en las Américas, en este caso, en el departamento del Chocó.

La razón faloblancocéntrica se sitúa en la formación del conocimiento científico como forma hegemónica desde la cual se recrea

al otro como incivilizado, sin alma, salvaje y en minoría de edad. La modernidad constituye un tipo de racionalidad sobre la base de la apropiación de las epistemologías de los pueblos conquistados. Las conquistas y epistemicidios no son nuevos, pero sí la ciencia como única forma de asir la realidad y despojar al colonizado de la razón-alma para establecer sus conocimientos al servicio del imperio. La razón faloblancocéntrica, como construcción histórica de los sujetados, reelabora, constantemente, la subjetividad del otro, forjada inicialmente desde los relatos de cronistas y misioneros. Al apropiarse de las otras racionalidades controlaron el tiempo y el espacio del colonizado, esto les permitió hacerse del movimiento de los otros. Esto implica tener el control sobre la vida y los recursos de los colonizados.

El epistemicidio en el continente americano tuvo su gestación en el Darién, parte de lo que actualmente se conoce como departamento del Chocó, Colombia. Se dice que Cristóbal Colón, en su cuarto viaje, estuvo en cabo Tiburón. En las tierras chocoanas, los conquistadores Martín Fernández de Enciso y Vasco Núñez de Balboa erigieron Santa María la Antigua del Darién, primera ciudad en Tierra Firme (1510-1525), hoy ubicada en Tarena, municipio de Unguía-Chocó. De allí salieron los conquistadores a explorar³⁰ el continente. Los cunas³¹ gobernaban el Darién. Por su parte, los citaraes (embera), según Mosquera (2014), ocupaban en el siglo XVI la región del Alto Chocó, afluentes orientales del bajo Baudó y los ríos Atrato y San Juan. En los ríos y montes están escritas sus gestas y la violencia perpetrada contra ellos. El sacerdote Bartolomé de Las Casas (2011), encomendero y luego defensor de los pueblos indígenas,

30 Entre los expedicionarios del viaje al Darién se encontraban, según Hernández (1956): Hernando de Soto, descubridor del Mississippi; Bernal Díaz del Castillo, compañero de Cortés e historiador de la conquista de México; Diego Almagro, descubridor con Pizarro de los reinos del Ecuador, Perú y Chile; Sebastián de Belalcázar, fundador de Popayán y Cali; Pascual de Andagoya, primero en navegar las aguas del Pacífico rumbo al Perú; Juan Rodríguez Serrano, gran piloto que acompañó a Magallanes en el famoso viaje a través del mundo; Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés, notario e inspector Real de Minas, escritor de *Historia general y natural de las Indias*.

31 Los cunas son nombrados, actualmente, como la etnia tule. La mayor parte de esta nación habita la República de Panamá, tras la independencia de este país de Colombia en 1903.

denunció en su libro *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* los crueles tratos, torturas y violaciones de las que fueron víctimas:

Allí aquella noche entre sí mismos apregonaban o leían el dicho requerimiento, diciendo: «Caciques e indios desta tierra firme de tal pueblo, hacemos os saber que hay un Dios y un Papa y un Rey de Castilla que es señor de estas tierras: venid luego a le dar la obediencia, etc. Y si no, sabed que os haremos guerra y mataremos y cativaremos, etc.». Y al cuarto del alba, estando los inocentes durmiendo con sus mujeres e hijos, daban en el pueblo poniendo fuego a las casas, que comúnmente eran de paja, y quemaban vivos los niños y mujeres y muchos de los demás antes que acordasen. Mataban los que querían, y los que tomaban a vida mataban a tormentos por que dijesen de otros pueblos de oro o de más oro de lo que allí hallaban. (pp. 43-44)

Según Velásquez (1985/2000), las administraciones de Santa María la Antigua fueron gobiernos del golfo. Para este investigador, la vida administrativa del Chocó inicia con la Gobernación del San Juan asignada a Pascual de Andagoya en 1538, la cual estaba constituida por las provincias de Poya, Noanamá, Citará y Tatamá. De acuerdo con Gómez (1980), Pascual de Andagoya solo logró fundar —a su paso por las serranías del Valle, cerca al Chocó— la villa de Nuestra Señora de la Consolación de Toro. La resistencia de los noanamaes impidió su conquista territorial. Tras el fracaso de Andagoya, el territorio chocono fue anexado como provincia a Popayán. Velásquez (1985/2000) señala que Popayán la gobernó más de 186 años, tiempo en que «la Provincia es convertida en rebatiña de las autoridades: jueces, tenientes, comandantes de armas, corregidores, capitales y alcaldes» (p. 47).

La encomienda tuvo lugar en el Chocó. Mosquera (2014) dice que «en cada espacio conquistado España imponía la encomienda y la mita como instrumento de explotación a los indígenas, derivando en levantamientos indígenas, siendo el más importante el de emberas y citaraes, encabezados por Quirubira en 1684–1687» (p. 126). Las leyes sobre el trato que se les debía dar a los indígenas no se cumplieron en estas tierras. Velásquez (1985/2000) señala que «dolía tanto la encomienda y eran tan duros los encomenderos que era preferible alzarse, morir en la contienda, volverse cimarrón»

(p. 48). La encomienda tiene poco que envidiarle a la esclavización, pues permitió a los conquistadores hacerse de mano de obra sin costo, a la que no tenían que alimentar ni vestir.

Los colonizadores no pudieron conquistar el territorio chocoano solo por la vía militar. Las expediciones fracasaban por la lucha indígena, el aguacero y los mosquitos: cimarrones de la resistencia. Así las cosas, la evangelización católica, apostólica y romana, es sumada como instrumento de penetración al territorio, de modo que «coexistieron la guerra y la evangelización como política de sometimiento» (Montoya, 2011, p. 11). La presencia institucional de la Iglesia católica inició con la creación de la primera sede episcopal en Santa María la Antigua, regentada por Martín Fernández de Enciso.

La Iglesia, según Zapata (1989/2008), «enviaba sacerdotes hasta el último confín de los reinos con la amenaza del Purgatorio y los Infiernos a los malos pagadores de diezmo» (p. 51). Al Chocó fueron enviados capuchinos, dominicos, franciscanos y jesuitas. Mosquera (2014) señala que «la gobernación de Popayán pretendía el Alto Chocó y Antioquia, especialmente el Bajo Atrato. Los jesuitas se asentaron en la provincia de Noanamá y después en Nóvita; en el Darién y en Urabá, los capuchinos» (p. 134). Muchos de estos sacerdotes sucumbieron ante la manigua; otros, como fray Matías Abad y fray Miguel Romero, perdieron sus vidas en manos de los nativos. A propósito de esto, Henao y Arrubla (1911) señalan que Quibdó se conquistó pacíficamente por los misioneros jesuitas, «quienes durante treinta y dos años de labor perseverante pudieron establecer algunos pueblos, como el de Citará, que hoy se denomina Quibdó sobre el río Atrato» (p. 355).

Los misioneros crearon poblados indígenas para facilitar la evangelización, pago de impuestos, diezmo y debilitar la resistencia indígena. Estos grupos indígenas, según Vásquez (2017), «eran necesarios para la Corona como mano de obra, y para comenzar los proyectos de poblamiento y de extracción de riquezas de los territorios que conformaban estas fronteras militares» (p. 62). La fundación de los poblados estaba acompañada de la creación de escuelas de adoctrinamiento indígena. Para Caicedo Liconá (2000) estas eran escuelas de aniquilamiento y reducción cultural, como la fundada por los sacerdotes de Panamá en inmediaciones de Bahía Solano en 1632 para la atención de trescientos indígenas.

La educación en el Chocó nace con las escuelas doctrinarias para indígenas. Caicedo Liconá (2000) nos dice que los jesuitas fundaron en Toro una de estas, al igual que un colegio para conquistadores y colonos, el cual tuvo sus impactos en Nóvita, Sesego, Noanamá, Lloró y Quibdó. Al respecto, Velásquez (1965/2010) señala que en Toro nació un colegio a finales del siglo XVIII como un resguardo y que estaba destinado a «indios nobles», donde se «humillaba constantemente a chancos y coronados, totumas y chochoes»; «al final, la indiada regresó a luchar contra los opresores» (p. 73). Estas escuelas demostraron ser eficaces para eliminar focos de resistencia y crear una conciencia servil hacia el conquistador. Es así como Caicedo Liconá (2000), encontró que:

Aún en el año de 1753, el Virrey José Solís Folch de Cardona, para apagar los últimos focos de resistencia indígena, implora la creación de muchas escuelas de adoctrinamiento indígena encomendando la tarea a los misioneros franciscanos que la cumplen cabalmente y logran arrastrar un numeroso ejército de indios que aliados con los españoles lograron en el año de 1759 someter a los Cuna-Cunas de Murindó. (pp. 45-46)

El pensamiento cartesiano y la evangelización instalan una visión fragmentaria y jerárquica de los conocimientos y, por tanto, de los sujetos. El conocimiento científico se caracteriza por la «verdad». La verdad no solo proviene de la ciencia, sino que es dada por Dios. Descartes (1637/1999) sentencia que «las cosas que concebimos muy clara y muy distintamente son todas verdaderas, solo porque Dios es o existe, y es un ser perfecto, y todo lo que está en nosotros proviene de Él» (p. 58). Los indígenas (des)cubiertos no conocían el Dios de Descartes. En la racionalidad nativa no existe superioridad ni separación humano/naturaleza; alma/cuerpo. Esta es una característica del pensamiento de la razón falblancocéntrica/razón moderna/occidental/cristiana. Los sacerdotes imponen su razón a los «salvajes» a través de la evangelización. Es así como el Fray Severiano de Santa Teresa (1959) señala que los cunas y catíos, ubicados en el Darién, no tenían religión sino supersticiones.

Los incivilizados le abrieron el libro de la manigua al conquistador: rutas, secretos y riquezas. Sin embargo, se les despojó de toda razón, pues se dijo que no tenían alma-razón. El alma en esta racio-

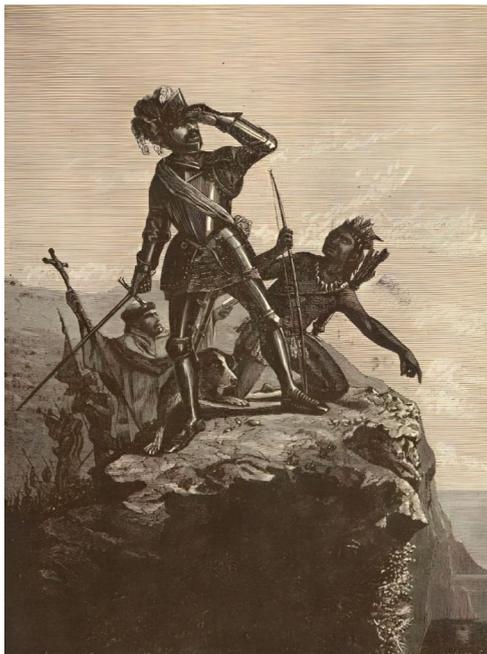
nalidad es aquello que nos hace ser-humano, es decir, pensar. Esto es lo que nos distingue de las bestias. Para Descartes (1637/1999), «este soy yo, es decir, el alma por la cual soy lo que soy, es enteramente distinta al cuerpo» (pp. 52-53). La ausencia o presencia del «alma» distingue al «civilizado» del «salvaje». Los indígenas eran considerados carentes de «alma», es decir, eran «casi humanos». La humanidad se puede alcanzar a través de la evangelización y escolarización. El Fray Severiano de Santa Teresa (1959) dice que algunos catíos aseguran que Caragabí:³²

[...] les impuso ciertos preceptos siempre más suaves que a los civilizados, pues ellos se tienen en muy inferior categoría. Tal era su depresión moral al llegar la Misión, que creían que su alma no era como la de los civilizados, sino más bien como la de los animales. No hace mucho me decía una india, que estaba muy contenta porque ya sabía que tenía alma como libre (entiéndase como civilizado), y podía ir al cielo como ella. (p. 40)

Los (des)cubrimientos y las fundaciones europeas en las Américas se inscriben en las tácticas coloniales para (re)construir la historia sin los otros y, con ello, esclavizar sus epistemologías. Todo es nombrado con sus palabras y tiempos. Los espacios se distribuyen de acuerdo con los intereses coloniales y formas de apropiación territorial. En este marco, Rabasa (1993/2009) considera que América es construida como un «cuerpo desnudo», apto para las «inscripciones europeas» (p. 45). En palabras de Castro-Gómez (2005/2010), el punto cero. En esta perspectiva Sigmund Freud (1955/1991), en su texto *Tótem y tabú* (1913 [1912-13]), señala que «tal es el juicio que formulamos acerca de los pueblos llamados salvajes y semisalvajes, cuya vida anímica cobra particular interés si nos es lícito discernirla como un estadio previo bien conservado de nuestro propio desarrollo» (p. 11). La invención y control del tiempo da forma al mundo moderno. Este es el caso del (des)cubrimiento del océano Pacífico (ver *Figura 5*), el cual fue (des)cubierto por Vasco Núñez de Balboa, el 25 de septiembre de 1513, luego de que el indígena Panquiaco se lo mostrara ese mismo día.

32 Caragabí es el Dios de los catíos.

Figura 5 Vasco Núñez de Balboa (Des)cubre el océano Pacífico, el 25 de septiembre de 1513.



Nota: Adaptado de *Balboa descubre el Océano Pacífico*, de A. Urdaneta, s.f., en *Compendio de Historia de Colombia* (p. 94), por J. Henao y G. Arrubla, 1911, Bernardus. Dominio público

Los españoles, según S. A. Mosquera Mosquera (2004a), lograron en el siglo XVII la «pacificación» de los indígenas en el Chocó; William F. Sharp (1976) fija la década de 1680. El fraile Bartolomé de Las Casas (2011) denunció que los españoles «entraban en los pueblos ni dejaban niños, ni viejos ni mujeres preñadas ni paridas que no desbarrigaban y hacían pedazos» (p. 19). Los negros esclavizados, según Friedemann (1986), parecieron ofrecerle al fraile de Las Casas la solución. Sin embargo, Mosquera (2014) dice que él no se refería a esclavizados africanos sino esclavizados en la península ibérica, «es decir, negros, blancos y moros, que se encontraban en la esclavitud por deuda en España» (p. 110). Lo cierto es

que esta propuesta abrió la puerta al mayor etnocidio de la historia humana: la trata transatlántica donde millones de africanos fueron secuestrados y esclavizados en las Américas. La ciudad de Toro, según S. A. Mosquera Mosquera (2004a), «se convierte en el punto de avanzada para introducir en forma masiva esclavizados a esta región, pues la noticia de ricos venteros fue difundida rápidamente por toda la Nueva Granada» (p. 136).

1.2 Génesis del conocimiento esclavizado y vaciamiento epistémico en la gente negra

Una partera, un herrero y un curandero eran el esqueleto invisible de los Reales de Minas. Sus oficios tenían mucho de las tradiciones africanas que se habían preservado desde tiempos de la Conquista; a la vez, eran el resultado del intercambio de saberes médico-botánicos entre los negros y los indios.
(O. Jiménez, 2004, p. 78).

La «pacificación» del territorio chochoano creó la necesidad de mano de obra esclavizada negra para el trabajo en los Reales de mina, pero «sin que su presencia hubiera disminuido el número de indios sometidos a la tareas mineras o agrícolas» (Zapata, 1989/2008, p. 61). Las primeras autorizaciones para introducir esclavizados africanos al Nuevo Mundo se remontan al 16 de septiembre de 1501 cuando, según Mosquera (2014), «los reyes de España le dieron un instructivo al gobernador de La Española, Nicolás Obando, para que permitiera el ingreso de esclavos de América» (p. 112). En 1503 Obando, según Friedemann (1986), solicitó a los Reyes católicos cesar la exportación porque negros cimarrones habían apoyado una sublevación indígena en la isla. Los españoles fueron temerosos de las alianzas entre indígenas y esclavizados, cimarrones o Libres.

La introducción legal de africanos esclavizados a la Nueva Granada se produjo a través del puerto de Cartagena de Indias,

después de ahí eran introducidos al territorio chocono a través del río Atrato. Las primeras solicitudes de esclavizados fueron realizadas a comienzos del siglo XVII por los propietarios de las minas de Popayán, Cartago, Anserma, el Pacífico Sur y el Chocó. Uribe (1992) también señala que para finales de este siglo se registraron mil esclavizados que trabajaban en minas en el San Juan y Atrato. Según Mosquera (2014), «en 1782 se importaron 600 esclavos. En 1724 había ya 2000, y en 1784 ya sumaban 7088 esclavos» (p. 228). Por su parte, Sharp (1976) encontró que los esclavistas invirtieron, excesivamente, en la compra de esclavizados a mediados del siglo XVIII.

No todos los africanos llegaron al Nuevo Mundo en condición de esclavizados, ya que los africanos, «conocidos con el nombre genérico de moros, en el año 711 tomaron parte activa en la invasión de España» (Friedemann y Arocha, 1986, p. 24), quienes nunca se casaron fuera de su etnia (Friedemann y Arocha, 1986). Así las cosas, muchos africanos negros llegaron a España como conquistadores, además conocían la escritura, la ciencia. El *oscurantismo* es historia europea, no de la humanidad. En 1492 los moros participaron de la empresa del (des)cubrimiento, luego de casi ocho siglos de colonización en al-Andaluz, es decir, la España musulmana (Friedemann, 1986). Por ello no es de extrañar nombres como el de Núfelo de Olano, quien acompañó a Vasco Núñez de Balboa en el (des)cubrimiento del océano Pacífico (Friedemann y Arocha, 1986; S. A. Mosquera Mosquera, *s.f.*), luego de que el indígena Panquiaco se los mostrara el 25 de septiembre de 1513.

La Corona Española hacia 1670 tuvo certeza de las riquezas auríferas, de platino, flora y fauna en las tierras choconas (Uribe, 1992). Pero, fue en el oro donde centró la explotación. La extracción de este metal era común en Sierra Leona, Costas de Malagueta y Mina (Zapata, 1989/2008). De manera que la trata esclavista no fue una acción instrumental, restringida a la captura de personas africanas, sino una actividad racional donde era importante fijarse en la procedencia, pues esta se asimilaba al conocimiento que poseía el secuestrado. El conocimiento del esclavizado aumentaba su valor comercial en el mercado negrero. Por eso no sorprende que los afrocolombianos, como lo dice Mosquera (2014), descendan de Gambia, Senegal, Costa de Marfil, Sierra Leona, Costa de Oro, Angola, Mozambique.

La esclavitud está ligada a la historia de la humanidad, pero, la historia a la que fueron sometidos los africanos y algunas de sus generaciones, por parte de los europeos y descendientes, no tiene precedentes, ya que la teología y el discurso científico constituyeron dispositivos para legitimar el oprobio de la esclavización. Entre estos se encuentran, según Zapata (1989/2008), enciclopedistas como Montesquieu, Voltaire y Diderot. Para Kant, según Eze (1997/2001), hay un «don» que es natural e inherente a ser «blanco» que no posee el negro, es decir, que su presencia o ausencia de este «don» se debe al color de la piel. Said (1978/2008), al respecto, expresa que «hay una conexión explícita entre las doctrinas filosóficas de estos autores clásicos y la teoría racial, la justificación de la esclavitud o los argumentos en favor de la explotación colonial» (pp. 35-36).

El pensamiento occidental implicó la construcción racional-objetiva de la inferioridad, epistemicidio y ocultamiento del progreso técnico y científico que habían alcanzado las civilizaciones africanas. En África florecía la ciencia y, con ello, legendarios imperios. Fue la esclavización europea la que llevó el oscurantismo al continente africano. Desde entonces se apropiaron de su ciencia y de los futuros desarrollos científicos y técnicos que producirían sus descendientes. Este proceso lo denominamos *esclavización epistemológica*. La esclavización epistemológica devela un orden colonial con sentido de apropiación histórica, además, pone en evidencia el ingenio creativo que ha habitado a los africanos y sus descendientes. Este es el caso de los ribereños, quienes crearon, en una relación esclavista y colonial, las epistemologías de la manigua.

La trata esclavista trasatlántica inaugura la esclavización de los conocimientos y el vaciamiento epistémico de los africanos y ribereños. El esclavizado no solo fue un instrumento de plusvalía, sino que el conocimiento esclavizado es soporte del desarrollo del conocimiento científico. Fue el conocimiento esclavizado, no solo el trabajo como dice Arocha (1986a), el que instaló en el siglo XVII a la Nueva Granada en el primer lugar, con el 40%, de la producción aurífera mundial. Los prisioneros africanos traídos a las Américas en condición de esclavitud respondían a tradiciones milenarias de conocimientos auríferos. En tal sentido, Robinson (1983/2019) señala que «la mano de obra africana llevaba consigo su pasado, un pasado que había producido y en el que se habían asentado sus

primeros elementos de conciencia y comprensión» (p. 227). Cheikh Anta Diop (1954/2012) en su investigación *Naciones negras y cultura: de la antigüedad negro egipcia a los problemas culturales del África negra de hoy* demostró que los egipcios eran negros, cultura de la cual se nutrió el pensamiento griego. En el prólogo de esta obra, Albert Roca, al referirse a este asunto, señala que Cheikh Anta Diop (1954/2012) fue un adelantado:

Al centrarse en esa recuperación de la historia africana, analizó su proceso de ocultación anterior y, tras descartar que un efecto colateral y espontáneo de la ignorancia y el desinterés de los poderosos hacia los débiles (en una terminología más actual «de los desarrollados a los subdesarrollados») lo tachó de falsificación (pseudo) científica consciente. Con ello, cuestionó la honestidad y el rigor de la ciencia institucionalizada y la hizo dependiente de la sociedad de su época, adelantándose a Kuhn y a Lakatos. Pero, además, al buscar las razones profundas de esta estafa no solo desmintió la inferioridad africana, sino que postuló una supremacía negra original, fundacional: la «verdad ocultada» era que los egipcios fueron negros africanos que habían constituido la primera civilización y habían fecundado a Grecia (p. 15).

Los mandingas bajo el liderazgo de Sundiata, según Friedemann y Arocha (1986), aumentaron sus conocimientos sobre la ganadería y la agricultura, lo cual los llevó a tener la tierra más próspera de África occidental; al punto que el rey Mansa Musa³³, en su peregrinación a la Meca en 1324, regaló tanto oro que en su paso por el Cairo causó un desplome de sus precios (ver *Figura 6*). El imperio de Mali también es conocido por Tombuctú, ciudad comercial y de conocimiento. Friedemann (1986) cuenta que Ibn Battuta³⁴ llegó a Niani, capital del imperio de Mali, donde encontró libros escritos en árabe, y a la nobleza vestida con finas telas egipcias y adornadas de oro. Battuta estuvo en otras ciudades del reino de Mali, como Yenne, «asiento de sabios y estudiosos negros, y

33 Mansa Musa, rey del imperio de Mali, es considerado en la actualidad el hombre más rico de la historia.

34 Ibn Battuta, nacido en Marruecos en 1304, es según Friedemann (1986) por quien se conocen las primeras narraciones sobre África occidental.

Figura 6 Imperio de Mali y ruta de Mansa Musa a la Meca



Nota: Adaptado de *Imperio de Mali y ruta de Mansa Musa a la Meca*, de L. A. Montoya Quinto, 2022.

Tombuctú, así como un emporio de libros, enseñanza universitaria y sabiduría» (Friedemann, 1986, p. 59). En el siglo XV, los songáis, que habían ocupado la región oriental del antiguo reino de Ghana, se impusieron a los de Mali, gracias a la tecnología de regadío y navegación. Friedemann y Arocha (1986) nos dicen también que los songáis estaban organizados en castas gremiales, en las cuales había palafreneros, herreros y tejedores.

Todo el conocimiento acumulado a lo largo de milenarios imperios fue «borrado» y saqueado. La ciencia y el cristianismo son el arquetipo metafórico que configura la esclavización epistémica y cultural de las civilizaciones africanas. La figura de Noé fue uno de los dispositivos usados por el cristianismo para sustentar la animalidad-irracionalidad de la gente negra, y así legitimar la esclavización de sus conocimientos. Según el *mito del color en maldecido*, inventado por los europeos, los negros descienden de Cam, a quien Noé maldijo, y con esto a su descendencia. El aparato teológico, jurídico e institucional fue diseñado para el control y sometimiento de los conocimientos esclavizados en el Nuevo Mundo.

El rey Fernando el católico ordenó en 1513 la fundación del primer hospital en Santa María la Antigua del Darién. Sin embargo, las fuertes restricciones para el ejercicio de la medicina en la colonia limitaron su expansión. En primer lugar, estaba el Real Tribunal del Protomédico. Esta institución, según Castro-Gómez (2005/2010), estaba para vigilar y controlar el ejercicio de médicos, cirujanos y boticarios, donde quienes ejercían la medicina debían demostrar la ausencia de sangre negra e indígena. En segundo lugar, la profesión de médico carecía de estatus social (S. A. Mosquera Mosquera, 2009). El protomédico permitía ejercer el poder y controlar la expansión de la ciencia en sujetos racializados (Castro-Gómez, 2005/2010). Esto llevó a que en la Nueva Granada, de 1608 a 1802, solo se recibieran dos médicos (S. A. Mosquera Mosquera, 2009). Mientras esto sucedía, las prácticas médicas africanas fueron perseguidas al ser consideradas brujerías. La Iglesia católica fundó el Tribunal del Santo Oficio. Este Tribunal, de acuerdo con S. A. Mosquera Mosquera (2009), se creó en el siglo XIII, y empezó a funcionar en 1610, con sede en Cartagena, para juzgar a paganos, herejes y brujos, pero regularmente los enjuiciados fueron bozales y sus descendientes.

El Tribunal del Santo Oficio estaba dedicado a perseguir los conocimientos de los africanos, mientras que los pueblos indígenas quedaron exentos de esta persecución (2009). El aislamiento geográfico del Chocó hizo que la partera se constituyera en un dispositivo indispensable en los entables mineros, debido a que era rentable «parir negritos» que no había que enseñarles nada sobre las minas, dado que en su crecimiento aprendían el oficio y el manejo de la manigua (O. Jiménez, 2004). El curandero y la partera eran expertos en el dominio de las plantas. Este era el caso del negro

Rufino en el siglo XIX, «a quien se conocía en todo El Chocó como “el más hábil curandero”, el mismo que podía, con certeza, utilizar emplastos y resinas vegetales para vencer el veneno de las víboras» (p. 78). Los conocimientos esclavizados siguieron siendo vitales en la República, pues durante todo el siglo XIX y parte del XX, el Chocó siguió careciendo de médicos y hospitales.

La conquista encontró resistencia en la topografía y el clima, aspectos que marcaron el punto de partida para la configuración del Chocó. La escritura fue usada como dispositivo para amplificar el imaginario colectivo de que *en el Chocó no se podía vivir*. Entonces, «la selva chocona es construida como el lugar del misterio donde habitan plantas, animales y espíritus» (S. A. Mosquera Mosquera, 2004a, p. 34). El esclavizado también sufrió la humedad y la alta pluviosidad, pero a diferencia de los colonizadores, no tenían más que la manigua. Así que desarrollaron una cultura anclada al río y al monte, los cuales estaban habitados por espíritus. Los hombres «valientes» que se arriesgaban a las inclemencias del clima no eran ilustrados. No tenían más que el látigo contra el esclavizado. La manigua era «peligrosa», pero el colono a su llegada se hace «don»³⁵ y corre el riesgo de salir rico. Durante este tiempo, «sus mujeres e hijos quedaban en ciudades como Cartago, Anserma, Buga, entre otras, esperando que el correo les trajera una remesa de oro enviada por su marido para el sustento de su prole» (S. A. Mosquera Mosquera, 2004a, p. 50).

Los propietarios de los Reales de mina no residencian en el territorio. Ellos enviaban administradores de sus propiedades. Los centros educativos estaban ubicados en Santa Fe de Bogotá y Popayán (S. A. Mosquera Mosquera, 2004a). A estos colegios, según S. A. Mosquera Mosquera (2004a), solo tenían acceso los hijos de la élite blanca de la ciudad, y algunos de la periferia que demostraran limpieza de sangre. Doña Clemencia Caicedo, quien tenía Reales de mina en el Chocó (Caicedo Licona, 2000; Mosquera, 2014), es considerada pionera de la educación femenina en Colombia, no por la creada en el Chocó sino en Santa Fe. «Curiosamente, en el

35 Jorge, un minero pobre, administrador de un entable minero, desde que llega hace que lo llamen «don Jorge». Tras el dinero que hace en la manigua se va a la metrópolis como «don Jorge». Este es un pasado en presente continuo en el Chocó.

extenso territorio donde se extrajo la riqueza del Chocó, solo hubo escuela femenina en la tercera década del siglo XX» (Mosquera, 2014, p. 197).

El patrón de asentamiento en el Chocó estuvo íntimamente ligado a la presencia del oro. Los mineros creaban rancherías que desaparecían con la extracción el oro (ver *Figura 7*). Los pueblos indígenas eran más estables que los Reales de mina, los cuales tenían condición de lugares móviles que se desplegaban entre ríos y quebradas (O. Jiménez, 2004). La hacienda ni la plantación tuvieron lugar. Los caminos que quedaron fueron las trochas abiertas por indígenas y negros. A los colonos solo les bastaba el oro, de ahí que no les importara vivir como refugiados, ahorrar equipo, comer mal, ni alojarse en las peores condiciones (Velásquez, 1965/2010).

Figura 7 Cabañas del Chocó siglo XIX



Nota: Adaptado de *Cabañas del Chocó*, de E. Walhouse Mark, 1843.

Colección Banco de la República. Dominio público.

<https://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte/obra/cabanas-del-choco-ap0115>

Los mineros que podían educar a sus hijos debían enviarlos desde muy pequeños a ciudades como Cali, Popayán o Santafé³⁶. La educación de las hijas fue distinta. Se restringía a coser, tejer, bordar; es decir, aprender los oficios del hogar y dirigir la economía doméstica. En el menor de los casos, a leer libros sagrados (S. A. Mosquera Mosquera, 2004a). El primer colegio para atender la población colona del Chocó fue fundado en Cartago en 1731, el cual fue financiado con la donación de noventa mil pesos de doña María de Lenis y Gamboa y don Cristóbal, respaldado por *Cédula Real* de Felipe V y regentado por los jesuitas (Caicedo Licona, 2000). Tenía como fin atender a la provincia del Chocó y a las ciudades de Cali, Cartago, Anserma, Armenia y Toro. Tras la expulsión de los jesuitas, según el investigador Caicedo Licona (2000), el colegio pasó a convertirse en 1774 en *Casa de pensión*, donde se restringió a la enseñanza de la literatura, gramática, latinidad, retórica y letras humanas; abandonando las matemáticas y ciencias naturales.

La educación que se brindaba al esclavizado era doctrinaria en obediencia al amo y a la Iglesia católica. La *Real Cédula de su magestad sobre la educación, trato y ocupaciones de los esclavos en todos sus dominios de Indias, é Islas Filipinas, baxo las reglas que se expresan* (1789) ordenaba que «todo poseedor de esclavos, de cualquier clase y condición que sea, deberá instruirlos en los principios de la Religión Católica» (cap. primero), para lo cual debían costear un sacerdote. Este mandato no se logró a cabalidad en la manigua. Los esclavistas en el Chocó, según O. Jiménez (2004), debían «contratar un doctrinario y tener una capilla que no era más que un pequeño rancho techado con paja y adornado con el santo de la devoción del minero» (p. 79); a su vez estaban en la obligación de controlar las prácticas de sus esclavizados y «educarlos». Por educar se entiende

36 Este es el caso de Antonio Nicolás Martínez, nacido en Torrá, jurisdicción de Nóvita el 5 de septiembre de 1748, que tuvo que trasladarse a Santafé de Bogotá a los trece años para poder estudiar Filosofía en el San Bartolomé y Derecho en el Rosario. Se graduó de doctor en Derecho canónico, ejerció el sacerdocio en Dolores, Tolima, Guasca y ocupó la rectoría del Rosario (Mosquera, 2014). Algunos nacidos en el Chocó fueron presidentes de la República, como Manuel María Mallarino (1855-1857) y Carlos Holguín Mallarino (1888-1892). Ambos nacidos en Nóvita.

crislianizar al esclavizado, es decir, administrarle los santos sacramentos, vigilar que después de cada jornada se rezara el rosario; mientras «las notables artes de leer, escribir y contar fueron reputadas como actividades perniciosas, o motivos de desobediencia o de pérdida de tiempo» (Velásquez, 1965/2010, p. 72). El bautismo y la prohibición de la lengua constituían formas de eliminación cultural del esclavizado.

El control del territorio chocoano derivó en disputas entre españoles y descendientes. S. A. Mosquera Mosquera (*s.f.*) señala que entre 1690 y 1710 Popayán consolidó su dominio, donde Juan Jacinto Palomino en 1682 ya era propietario de terrenos en los ríos Sipí y Garrapatas (en la provincia de Nóvita). Concomitante a lo anterior, en el siglo XVIII, la Corona española mediante la *Real Cédula de San Idelfonso* separó al Chocó de la gobernación del Cauca y lo elevó a Provincia (Velásquez, 1985/2000). Este cambio administrativo no redujo la corrupción que se producía, sino que favoreció el control de la misma élite payanesa, ahora instalada en Nóvita. Sharp (1976) estima que, desde entonces, hasta el final del período colonial, se extrajo de las minas de aluvión del Chocó una fortuna de más de 75.000.000 de pesos de plata (375.000 libras) en oro.

El bozal era apetecido pues, pese a su rebeldía, era conocedor de la minería. La ganadería no tuvo desarrollo en el Chocó ya que, según Sharp (1976), las actividades giraban alrededor de la producción minera y más del 90% del oro extraído provenía de los negros importados, en la que los esclavizados viejos eran un bien valioso por su experiencia acumulada en las minas de aluvión. El cierre del río Atrato, ordenado por la Corona para reducir los constantes saqueos de piratas y el contrabando, trajo consigo la escasez del hierro y herramientas para la extracción de oro. O. Jiménez (2004) encontró en sus estudios que el curandero, el herrero y la partera «eran la epidermis de la vida espiritual y material de las minas» (p. 78). En estos tiempos, los conocimientos esclavizados fueron el soporte de los Reales de mina. Así las cosas, los herreros esclavizados se volvieron un recurso preciado para los mineros, ya que «en todo montaje había un forjador de barretones y amocafres que ayudaban a remover el lodo de los canalones. Con

la forja catalana, los negros ablandaban el metal y preparaban los instrumentos» (Velásquez, 1965/2010, p. 57).

Ni peninsular ni sus descendientes intentaron aprovechar las ventajas que el medio generaba. La agricultura no estuvo en sus planes. Solo el oro iluminaba sus propósitos. La economía y la vida, en general, fue de subsistencia. Frente a la escasez y opresión los esclavizados debían responder con creatividad para la consecución de alimentos, vestuario y vivienda. O. Jiménez (2004) dice que, en momentos de escases de agua, alimentación y vestido, los esclavistas crearon la «libertad transitoria», la cual consistía, según el autor, en dejar «libre» al esclavizado para que en ese tiempo se hiciera cargo de sus necesidades vitales. El oro y las limitaciones del colono para adaptarse a la manigua marcaron la ausencia de vida cultural durante toda la colonia y parte del siglo XIX. En este sentido, según Velásquez (1985/2000), las «artes, costumbres, ritos, magia, todo fue extraño. Los conquistadores y colonos vivían de paso. Nadie se fijó en el hombre y sus circunstancias» (p. 47).

El paso de la Colonia a la República no supuso la abolición del conocimiento esclavizado. La historia del Estado es también la lucha de las élites colombianas por hacerse de los conocimientos de los colonizados, a través de la creación de instituciones y del aparato jurídico. Las políticas públicas no solo cuidan la salud de los ciudadanos, por ejemplo, sino que constituyen un instrumento de apropiación del conocimiento en manos de las élites que gobiernan. El Estado se erigió desde el conocimiento científico. Las otras epistemologías, como las de la manigua, siguieron siendo brujería, supersticiones, y, luego, conocimiento popular, tradicional y ancestral. Esto revela una forma racional de ordenar jerárquicamente las racionalidades, donde los conocimientos del colonizado permanecerán esclavizados mientras él continúe siendo un ser-excluido. En consecuencia, el esclavizado, y después el ribereño, siguió alimentando el progreso de la República, desde la subalternidad y apropiación de sus epistemologías.

1.3 Estado faloblancocéntrico: conocimiento esclavizado en las Independencias y gestación del pensamiento ilustrado en la manigua (s. XIX)

Nuestro país nació de un genocidio.
(Malcolm X, 1991, p. 130).

—¿Por qué en Quibdó no hay escuela?
—Porque el gobierno no las ha puesto todavía en estas tierras.
—Entonces, yo voy a aprender a leer solo.
—Y ¿cómo, sin el maestro?
—Mire, yo vendo el periódico, ¿cierto?
Y cuando los blancos están leyendo, yo me arrimo con mañita y me fijo muy bien.
(Martínez de Varela, 1983, p. 33).

El conocimiento esclavizado de cimarrones, Libres y esclavizados estuvo al servicio de las independencias. Conocían la manigua y dominaban sus leyes. Nadie como ellos conocía el precio de la libertad. «A estos hombres de carne y hueso se debió, de 1810 en adelante, el sostenimiento de la resistencia, y, en cierta manera, el éxito final de la empresa libertadora» (Velásquez, 1965/2010, p. 61). A su vez hubo quienes, según Pita (2012), se unieron a la defensa de la monarquía debido a los crueles tratos de sus esclavistas. Ellos inclinaban la balanza. Por orden de Simón Bolívar, el gobernador del Chocó don José María Cancino, en 1820, «sacó la quinta parte de la totalidad de los esclavos de las minas de la provincia del Chocó para agregarlos a cerca de 700 hombres ya disciplinados, y juntos formaron una fuerza mixta de libres y esclavos de más de 1.000 soldados» (Pita, 2012, p. 103). La historia se quedó sin sus nombres. No tenían la

sangre de los Montalvo, Buch, ni Pérez³⁷. En la batalla de Murri, sitio conocido como el Remolino de Murri, se destacó, heroicamente, el esclavizado Carlosquinto o Carlos Canto (Mosquera, 141). Rogerio Velásquez retrata, en su poema *Llanto por la muerte de Carlos Quinto*, el dolor de su mujer frente a su cadáver en Quibdó:

Yo quiero ver a Carlos Quinto
Que lo trajeron muelto,
Con la boca apretara
Y sangre sobre el pecho,
Quiero verlo tendiro,
En su cajón de cedro.

Quiero ve a esos hombres
Que lo mataron como un perro
Y deciles: ¡Cobardes!
Para matá no sí hace celco.

(Velásquez, citado por S. A. Mosquera Mosquera, 2010, pp. 141-142)

La aristocracia de Citará³⁸, hoy Quibdó, declaró su independencia el 2 de febrero de 1813³⁹. El gobernador-presidente del estado del Chocó, don José María Valencia Hurtado, se opuso en 1814 a la *Ley de los esclavos* (libertad de vientres) dictada en Antioquia por don Juan del Corral (S. A. Mosquera Mosquera, 2010). Muchos españoles huyeron de Citará tras las victorias de los independentistas. Cancino designó como jefe de escolta a don Juan Aguirre para perseguir a los fugitivos; Aguirre le dio muerte en el Atrato a don Ramón de Diego Jiménez, exgobernador del Chocó. Así se cerró para siempre el Gobierno español en el Chocó (Velásquez, 1965/2010).

37 Tomás Pérez, Montalvo y Buch son considerados próceres de la independencia en el Chocó. Los dos últimos son figuras que se promueven en el himno al Chocó.

38 Velásquez (1965/2000) dice que, en la legislación de 1824, San Juan y Atrato dejan de ser provincias y se convierten en Cantones, y se usa oficialmente la palabra Quibdó, en vez de Citará.

39 El Cabildo abierto estaba integrado, según Velásquez (1965/2010), por don Tomás Pérez, don Domingo y don Manuel Mena, don Miguel Buch, don Ángel Pérez, don Nicolás González Acevedo, don fray José Talledo, don Francisco García Falcón, don Miguel Montalvo, don Ángel Rueda, don Domingo Martínez y otros.

Simón Bolívar incumplió la promesa de abolir la esclavitud que le había hecho a los esclavizados y al presidente de la República de Haití, Alexandre Pétion, el cual le había proporcionado armas y soldados. En cambio, Bolívar mandó a fusilar a militares de alto rango de ascendencia negra que demandaban la abolición de la esclavitud como: el general Manuel Piar y el almirante José Prudencio Padilla, fundador de la Armada Nacional. Él temía lo que consideraba una «guerra de razas». El Congreso de Angostura en 1821 aprobó desmontar la esclavitud de forma gradual. La Ley del 21 de julio de 1821, sobre la libertad de los partos, manumisión y abolición del tráfico de esclavizados, señala en su artículo 2.º que «los dueños de esclavas tendrán la obligación precisa de educar, vestir y alimentar a los hijos de éstas, que nazcan desde el día de la publicación de la ley»⁴⁰. En contraprestación, la citada ley le ordena al manumitido indemnizar al amo de su madre hasta los dieciocho años cumplidos, por los gastos incurridos en su crianza. Tovar y Tovar (2008) dicen que en el Congreso de Angostura se consideró la civilización de los esclavizados, es decir, enseñarles a leer y escribir, pero no se cumplió. La participación de esclavizados, Libres y cimarrones en las independencias fue ocultada en el sistema educativo, vida social e iconografía de la República, donde se ha blanqueado/invisibilizado, sistemáticamente, el aporte de la gente negra en la construcción del Estado. El servilismo es el rol asignado (ver *Figura 8*).

Los esclavizados en el Chocó, en su mayoría, compraron su libertad (Arocha, 1999; Leal y Restrepo, 2003). En 1843, el censo⁴¹ arrojó que el Chocó tenía una población de 27.360 habitantes, de los cuales solo 2.496 eran esclavizados: 1.131 esclavizados y 1.365 esclavas, mientras 24.864 eran Libres (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 1975). El oro potenció la automanumisión⁴², pues permitió que la mayor parte de los esclavizados compraran su libertad. Leal y Restrepo (2003) encontraron que los esclavizados «tenían derecho de trabajar para sí un día de la semana, ya fuera en la

40 La norma no define en qué consiste educar a los hijos de los esclavizados.

41 Este censo se realizó en cumplimiento del Decreto del 12 de abril de 1842, el cual ordenaba la formación de un censo general de esclavizados en la República (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 1975).

42 La automanumisión era un mecanismo del sistema esclavista en que el esclavizado compraba su libertad o la de miembros de su tronco familiar.

Figura 8 Paso del ejército libertador por el Páramo de Pisba



Nota: Adaptado de *Paso del ejército libertador por el Páramo de Pisba* [óleo], de F. A. Cano, 1922, Casa Museo Quinta de Bolívar, Bogotá, Colombia.

mina, en los cultivos o cazando en el monte» (pp. 11-12). La mujer era la primera en ser liberada. Ya liberada, la mujer trabajaba en la libertad de otros miembros de su tronco familiar. Liberar el vientre garantizaba la libertad de las siguientes generaciones.

Ante la inminente abolición de la esclavitud, los esclavizadores tomaron las trochas para sacar de forma ilegal a sus esclavizados y venderlos a Perú o a las Antillas, donde aún era legal el negocio de la esclavización. El conservador Julio Arboleda, según Arocha (1986b), en 1843, de entre sus mil cuatrocientos esclavizados, subió los Andes y vendió noventa y nueve adultos y ciento trece niños en el Perú; así lo hicieron también su hermano Sergio y Tomás Cipriano de Mosquera. Todos ellos esclavistas payaneses con minas en el Chocó. La esclavitud había sido el sostén de la Colonia, y ahora, de la República. Por ello, «la esclavitud se convirtió entonces en una lucha por conciliar dos derechos opuestos: el que nacía de la riqueza y la propiedad privada y el que se originaba en el humanismo» (Tovar y Tovar, 2008, p. 44). Los esclavistas, entre 1839 y 1842, desarrollaron la Guerra de los Supremos para preservar la economía de la esclavitud. Fue la primera guerra interna de la República. La guerra llevó a la suspensión del proceso de manumisión. El censo de 1843 indicó que de 1843 a 1844 solo se manumitieron 216 esclavizados en la Nueva Granada, de los cuales doce fueron en el Chocó (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 1975).

En 1849 fue elegido presidente de la República el general liberal José Hilario López. Entre sus propuestas estaba la abolición de la esclavitud, la cual fue aprobada el 21 de mayo de 1851⁴³, pero comenzó a regir el 1 de enero de 1852. El Estado contrajo deudas para pagar a los esclavistas una cuantiosa indemnización por sus esclavizados. Sin embargo, los sectores esclavistas no estuvieron satisfechos. En respuesta al presidente López, el esclavista don Julio Arboleda lideró una revolución contra abolicionista, conocida como la Revolución Conservadora de 1851. La guerra se desarrolló entre mayo y septiembre de 1851. La gente negra Libre, esclavizada y cimarrona, volvió a tomar las armas con la promesa de la libertad (ver *Figura 9*). El sector liderado por José Hilario López salió victorioso y, con ello, se conquistó la abolición de la esclavitud (1851) en la Nueva Granada, territorio que abarca la actual Colombia y países vecinos.

Figura 9 Libertarios anónimos



Nota: Adaptado de *Libertarios anónimos*, de Y. E. Mosquera Hurtado, 2022.

Tras abolir la esclavización, los Reales de mina en el Chocó se convirtieron en pueblos negros. La abolición de la esclavitud afectó la economía de Nóvita, y provocó con ello que los esclavistas

43 Ley 2.^a del 21 de mayo de 1851.

abandonaron los lugares, ahora empobrecidos, que les habían dado gloria. Las familias señoriales de Nóvita tomaron camino hacia Cartago, de donde salían hacia Bogotá, Cali o Popayán; otras familias «remontaban el río San Juan hacia Quibdó, por el Istmo de San Pablo» (S. A. Mosquera Mosquera, 2004a, p. 6). Esta migración⁴⁴ se sumó a la que se había dado con la apertura del río Atrato en 1789⁴⁵, destacan: Luis Eduardo Coutín, Roberth Key, Higson, Geovo, Josep di Marchi, Jorge Henri Isaacs, y Mateo Scarpeta (S. A. Mosquera Mosquera, 2004a). Estas migraciones constituirán la aristocracia posesclavista de Citará. El río Atrato se convirtió entonces en el medio de intercambio de mercancías que ingresaban desde Cartagena hacia Citará. Por primera vez, la comarca tenía una pequeña aristocracia asentada en el territorio. Nació así la necesidad de crear centros educativos para formar a sus hijos e hijas.

Como se ha señalado en el apartado anterior, los propietarios de las minas enviaban administradores a esta provincia mientras ellos estaban en las metrópolis. Otro elemento importante para entender la falta de escuelas es la Contrarreforma. Hidalgo (2007) señala que esta medida fue adoptada por España desde 1550 para contener el avance del protestantismo en América hispana; pero, al mismo tiempo, la relegó de la esfera de la filosofía secular, el pensamiento democrático y el desarrollo de las artes y las ciencias. De esta manera, «los establecimientos educativos en el Chocó no fueron importantes para las autoridades coloniales españolas de ideas feudales y oscurantistas, ni para los gobernantes de los inicios de la república más interesados en las minas de oro y de platino» (Hidalgo, 2007, p. 145).

La educación en la Nueva Granada surge como un instrumento de exclusión y conservación del poder colonial. Esto lo podemos observar en la *Figura 10* sobre *Personas educadas en la República durante el siglo XIX y la relación de los gastos invertidos en esa obra*.

44 La ruta que tomaban era Cartagena-Citará. Para más detalles consultar a O. Jiménez (2004), que dice que: El Chocó estaba dividido en tres países: Nóvita, el país del oro; Baudó, el país del refugio; y Citará, el país de la agricultura.

45 La historia colonial y republicana está anclada al río Atrato. Durante toda la Colonia fue utilizado por piratas escoceses, ingleses y franceses para el comercio ilegal. El río Atrato fue cerrado en varias ocasiones, en la Colonia, debido al tráfico que se producía a través de este afluente. El control de este río implica el control del territorio, en gran medida.

Durante la Colonia solo la élite criolla pudo acceder a la educación. Pese a los altos niveles de analfabetismo y pobreza de la naciente República, la Constitución de 1821⁴⁶ estipuló que la ciudadanía exigía la capacidad de leer y escribir, la posesión de una propiedad valorada en cien pesos, o la práctica de una profesión, oficio, comercio o industria considerados útiles o provechosos. El único colegio femenino de esta época fue creado por doña Clemencia Caicedo (Henao y Arrubla, 1911). En el caso de la provincia chochoana, los educados estaban representados por los escasos mineros esclavistas que habían enviado a sus hijos fuera del territorio, de donde no regresaban a cultivar la ciencia ni la tierra. Así las cosas, los «padres de la patria» garantizaban la servidumbre de la provincia del Chocó.

Figura 10 Personas educadas en la República durante el siglo XIX y la relación de los gastos invertidos en esa obra

Años	Escuelas Públicas	Personal				Total de alumnos de las escuelas	Total general de educandos	Gastos nacionales	
		Niños (matrícula)	Niñas (Matrícula)	Escuelas privadas (alumnos hombres y mujeres)	Instrucción secundaria				
1833	530	15.169	1.841	-	-	17.010	17.010	-	
1834	615	18.095	2.236	-	-	20.331	10.331	-	
1835	690	18.298	1.825	-	-	2.307	20.123	22.420	
1836	578	19.990	1.177	4.903	-	2.887	26.070	28.939	
1837	592	18.890	1.439	5.248	-	3.102	25.577	28.679	
1838	1.060	19.899	1.602	5.607	-	3.043	27.108	30.153	9.472
1839	512	19.477	1.705	5.399	-	3.161	26.581	29.742	2.065
1842	427	13.038	896	4.214	-	1.893	18.148	19.031	-
1843	462	16.683	1.434	7.027	-	1.355	25.144	26.499	-
1844	491	17.936	1.397	7.763	-	1.002	27.096	28.098	-
1845	458	17.964	1.482	7.401	-	1.420	26.847	28.267	11.451
1846	371	15.620	1.349	6.953	-	1.794	23.926	25.720	99.205
1847	475	20.352	1.155	7.611	-	1.351	29.918	31.769	117.107
1848	468	17.785	1.046	5.587	-	2.718	24.418	27.136	118.993
1849	397	15.835	1.108	3.994	-	-	20.937	20.937	-
1850	371	13.834	1.268	4.525	-	2.085	19.627	21.712	102.167
1852	461	15.553	2.668	3.716	-	1.526	21.937	23.463	68.822
1869	151	5.098	1.347	1.417	-	1.161	7.862	9.043	-
1872	-	-	-	-	-	-	-	20.094	-
1873	-	17.828	5.590	3.192	-	566	26.610	27.176	51.422
1874	-	-	-	-	-	524	70.523	71.047	-
1881	-	38.723	32.347	-	-	1.262	71.070	72.332	-
1882	1.470	44.349	30.395	-	-	344	74.744	75.088	276.982
1884	-	-	-	-	-	-	68.380	68.380	-
1889	-	29.384	23.538	-	-	-	70.394	70.384	258.351
1890	1.666	57.870	41.345	-	-	-	99.215	99.215	-
1891	1.822	57.330	47.110	-	-	1.469	104.400	106.209	296.700
1893	1.917	51.199	40.163	7.556	5.085	460	98.918	104.463	320.000
1895	1.612	50.116	45.382	3.682	4.549	420	99.180	104.149	300.000
1897	2.262	71.452	58.230	7.800	6.000	585	137.482	144.067	292.000

Nota: Tomado de *Persona educada en la República en el siglo XIX*, y de los gastos invertidos en esa obra. *Censo de 1827*, de Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 1975. Dominio público. www.dane.gov.co

46 La Constitución expedida el 30 de agosto de 1821 dividió el territorio de la República en Departamentos; los departamentos en provincias; las provincias en cantones; y los cantones en parroquias. El Chocó pasó al departamento del Cauca, después de 95 años de su separación inicial (Velásquez, 1985/2000).

El requisito de saber leer y escribir para ejercer la ciudadanía se mantuvo en la Constitución Política de la República de Colombia (1830) y en la Constitución del Estado de la Nueva Granada (1832). Desapareció en la Constitución de la República de la Nueva Granada de 1843, que concedió libertad a los hijos de las esclavas nacidos Libres y libertos en la Nueva Granada. Los neogranadinos que no gozaran de *sangre limpia* (es decir, sangre negra e indígena) tenían poca movilidad en el Estado. La *blancura* era, según Castro-Gómez (2005/2010), el capital cultural que les garantizaba a los criollos el acceso al conocimiento ilustrado y, con ello, el sometimiento de las castas colonizadas. La limpieza de sangre implica lo biológico y cultural. Se es blanco no solo por la piel, sino también por el acceso y dominio del conocimiento científico como lenguaje del Estado.

La educación nace bajo supervisión de la Iglesia católica, erigida como custodia de la moral y las buenas costumbres. La Ley del 6 de agosto de 1821, «Sobre el establecimiento de colegios o casas de educación en las provincias, reforma de las constituciones y planes antiguos y formación de otro nuevo uniforme en toda la República», demanda en su artículo primero que en cada provincia se debía crear un colegio o casa de educación, en la que se enseñara gramática española, latina y principios de retórica y filosofía. La enseñanza de las ciencias básicas quedó al arbitrio de los moradores de la provincia. La Ley sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos, de 1821, demandó que las escuelas en los pueblos indígenas se debían dotar con la producción de los arrendamientos del sobrante de los resguardos; y, de haber personas no indígenas en el resguardo, estas estaban obligadas a contribuir en su sostenimiento. Esta Ley dispuso que la educación en toda la república debía ser uniforme a través de la elaboración de cartillas, libros, creación de premios y certámenes al interior de las escuelas por parte del gobierno.

La educación femenina estaba orientada al desarrollo de habilidades domésticas y a la administración del hogar. La citada Ley demanda que se funden escuelas de niñas en las cabeceras de los cantones y demás parroquias «en que fuere posible», donde se les debía enseñar a leer, escribir, ortografía, principios de aritmética, dogmas de la religión y la moral cristiana, además de enseñar a la mujer a coser y bordar. La Ley del 6 de agosto de 1821, *Sobre el*

establecimiento de escuelas de niñas en los conventos de Religiosas, estableció la creación de escuelas o casas de educación para niñas y jóvenes en todos los conventos.

La Constitución Política del Estado de la Nueva Granada, de 1832, trajo la primera imprenta e imprimió los primeros periódicos en la provincia chocoana⁴⁷; además, señala Velásquez (1985/2000), en 1846 se impuso un impuesto al platino destinado a la difusión de la escuela primaria. Según el DANE (1975), en 1835, en toda la República, existían ciento veinticinco *escuelas lancasterianas* para niños con 6.741 estudiantes; de niñas había cinco, en las que se formaban doscientas veinte niñas; se contaba con cuatrocientas diecinueve *escuelas del método antiguo* para niños, donde acudían 11.557 estudiantes; de niñas había ciento cuarenta y uno donde estudiaban 1.605. Respecto al Chocó, el DANE (1975) dice que había dos escuelas lancasterianas para niños, con ochenta y un estudiantes; había cuatro escuelas del método antiguo donde estudiaban setenta y siete niños. Según el mencionado censo, en esta época no existían escuelas para niñas en el Chocó.

La escuela en el Chocó siguió la tradición de la República. Los varones de la élite eran quienes podían acceder a ella. La mujer debía dedicarse al cuidado y administración del hogar. El Gobierno de la provincia, en 1855, creó una escuela en Quibdó que llegó a tener setenta y siete estudiantes en 1870 (Hidalgo, 2007); sin embargo, el territorio carecía de maestros. En 1878, el departamento de Instrucción Pública del municipio del Atrato inició la Escuela Superior de Quibdó, dirigida por don Gonzalo Zúñiga⁴⁸; esta escuela llegó a tener ochenta y ocho alumnos (Hidalgo, 2007). Según el censo de 1827, la escuela surge mucho antes en estas tierras. El censo registra en el Chocó dos escuelas lancasterianas para hombres, donde estudiaban

47 Esto respondía a la orden de Francisco de Paula Santander de crear un periódico en todas las Provincias. En 1835 se publicó *El Constitucional del Chocó*. Los periódicos debían llamarse así: *El Constitucional*, seguido del nombre de la entidad territorial. Así encontramos, por ejemplo, *El Constitucional de Cundinamarca* o *El Constitucional Antioqueño*. El periódico era un órgano oficial.

48 Gonzalo Zúñiga nació en Popayán. Fue comerciante, político y maestro graduado de la escuela Normal de Popayán. Según Hidalgo (2007), su arribo a Quibdó se dio durante la guerra civil de 1876.

ochenta y un niños; y cuatro escuelas del método antiguo, con setenta y siete estudiantes varones.

En los datos del DANE (1975) no se registraron escuelas para niñas en el territorio chocoano; mientras que en el resto de la Nueva Granada se contaba con ciento cuarenta y una escuelas del método antiguo y cinco escuelas lancasterianas. Mosquera (2014) dice que en la década de 1870 se fundó en el Chocó una escuela para niñas, encargada en 1876 a don Enrique López Zapata por el superintendente de Instrucción pública; esto llevó a que en marzo del mismo año se aumentara el registro a setenta y cuatro alumnas. González Escobar (2003), por su parte, considera que la educación femenina nace en el Chocó en 1882 con la escuela creada por don Salomón Posso. Posso, ante las críticas por la nueva institución, expresó que en el Atrato debían existir escuelas para niñas, así como las había en otras latitudes de la República. La escuela fue creada con veinticuatro alumnas, dirigida por doña Antonia Aluma (Arriaga, 2007; González Escobar, 2003; Mosquera, 2014). Se dice que Posso donó dos vestidos a veintiuna niñas de escasos recursos, por lo cual, según Arriaga (2007), fue recriminado.

En cuanto a la educación secundaria, también surge con una orientación predominantemente masculina a través del Colegio Carrasquilla⁴⁹. Ossa (1962) dice que el *Colegio Carrasquilla*, en un principio, se denominó *Colegio del Chocó*, creado mediante ordenanza número 4 de 23 de septiembre de 1851 de la provincia del Chocó. Sin embargo, los estudiosos González Escobar (2003) y Rivas (2020) ubican sus inicios en el siglo xx. González Escobar (2003) señala que en el siglo xix solo se creó la educación primaria; la secundaria en el siglo xx. En la historia oficial del Colegio Carrasquilla se establece el año 1915 como fecha de su fundación⁵⁰.

49 En este apartado solo enunciaremos la posible fecha de fundación del Colegio Carrasquilla como principio de la educación secundaria en el Chocó. Más adelante profundizaremos en esta institución, dada la importancia histórica y su aporte a la formación de los primeros intelectuales chocoanos; especialmente la primera generación de gente negra que conformará la denominada *élite negra* en el siglo xx.

50 En esta línea se suscribe el trabajo del escritor chocoano César E. Rivas Lara, egresado de esta institución. Publicó en octubre de 2020, en el marco de la celebración institucional de los 115 años del Colegio Carrasquilla, el libro *Reseña Histórica del Colegio Carrasquilla. Alma Máter de la cultura chocoana. 115 años: 1905-2020*. En este libro se fija el año 1905 como fecha de fundación de esta institución.

El acceso a la educación secundaria, como política estatal, fue un privilegio al alcance solo de la aristocracia⁵¹.

El presidente Rafael Núñez promulgó la Constitución de 1886 en reemplazo de la de 1863. La república se estableció con una configuración de Estado (centralista), una lengua oficial (castellano) y una religión predominante (católica, apostólica y romana). Esta Constitución rigió hasta 1991. La instrucción primaria fue declarada gratuita, pero no obligatoria. Mantuvo la prohibición de la esclavitud, pero fijó límites para acceder a la ciudadanía. En el artículo 173 de esta Constitución se impuso que solo los ciudadanos que supieran leer y escribir o tuvieran una renta anual de quinientos pesos, o propiedad inmueble de mil quinientos, podían votar para electores y elegir directamente a sus representantes.

La historia de la escuela chochoana, que hasta aquí se ha contado, no tiene nada que ver con la gente negra. Se desconoce desde qué momento se abrieron las aulas para esta población. La República de Colombia, en el Gobierno de Núñez, celebró en 1887 un Concordato con la Santa Sede en el que la enseñanza y su supervisión pasaban a manos de la Iglesia. Las universidades, colegios y escuelas debían regirse por los dogmas y la moral de la religión católica. El Gobierno debía garantizar que la enseñanza de las diferentes asignaturas –literarias, científicas y demás– no promovieran ideas contrarias al Dogma. La enseñanza de la religión fue declarada obligatoria. Las autoridades eclesiásticas debían inspeccionar los libros que se podían usar en las universidades y planteles oficiales. La designación de los textos de enseñanza recayó en el Gobierno, de acuerdo con los directores y catedráticos, pero con el visto bueno de las autoridades eclesiásticas.

La escritura llegó a la gente negra de la mano de las misiones católicas, que se intensificaron con el Concordato (1887). El Chocó fue declarado «Tierra de Misiones». La escritura fue una actividad prohibida para el esclavizado; quienes la aprendían pagaban este crimen con castigos, torturas y la vida misma. Pese al peligro, el esclavo

51 El censo de 1835 registró que solo existían diecinueve colegios, que ofrecieran la educación secundaria, distribuidos así: tres en Santafé de Bogotá; dos en Antioquia, Pamplona y el Socorro; y un único colegio en Buenaventura, Cartagena, Mariquita, Mompox, Panamá, Pasto, Popayán, Santa Marta, Tunja y Vélez. En el Chocó no existía ningún colegio (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 1975).

vizado encontraba formas de aprenderla. En los territorios donde se cultivaba la ciencia, el esclavizado, pese a su condición de opresión, se favorecía de su contacto con el esclavizador. Frederick Douglass (1845/2010), exesclavizado y abolicionista afronorteamericano, cuenta en su autobiografía que:

Por esa época, mi pequeño amo Thomas iba a la escuela, aprendía a escribir y había rellenado un buen número de cuadernos. Los trajo a casa para enseñárselos a algunos vecinos cercanos y después se olvidó de ellos. Mi ama solía ir cada lunes a una de las reuniones de sociedad en el salón de la calle Wilk y me dejaba a cargo de la casa. Cuando se iba solía pasarme el tiempo escribiendo en los huecos que quedaban en los cuadernos del amo Thomas. (p. 93)

Este no fue el caso de los esclavizados en el Chocó. La comarca estuvo alejada de las letras y las ciencias. Los administradores de las minas eran pobres y estaban de paso. La Ley de abolición de esclavitud (1851) les declaró iguales ante la Ley, pero sin título de propiedad ni derecho a la educación. Los abolicionistas les garantizaban la pobreza y la exclusión en la República. El 24 de diciembre de 1867 nació Manuel Saturio Valencia, símbolo del camino a las letras de la gente negra chocoana, y de las contradicciones que entraña. En la época de Saturio, según la escritora chocoana Teresa Martínez de Varela (1983), había una escuela donde admitían personas negras, pero Saturio⁵² no ingresó a ella por falta de uniformes. Sin embargo, sus condiciones no le impidieron aprender a leer. Manuel Saturio le contó a su padre que ya sabía leer, a lo que este le preguntó:

—¿Y quién te enseñó a leer? —le preguntó su padre muy sorprendido.
—Yo solito aprendí.
—No te creo.
—Sí papacito, y para que se convenza le voy a leer lo que dice en este libro: «La esclavitud en Colombia ya no existe; todos los hombres son Libres e iguales ante la Ley y la Sociedad, y tienen los mismos derechos...». (Martínez, 1983, p. 49)

52 Manuel Saturio fue el símbolo de los primeros profesionales negros a principios del siglo XX.

Las destrezas de Saturio le llevaron a ser formado y protegido por los capuchinos. La escritora Teresa Martínez (1983) cuenta que «desde la guerra de independencia, por presiones políticas los misioneros solamente visitaban al Chocó de forma eventual y las parroquias estaban en acefalía apostólica. Los capuchinos llegaron a Quibdó en los primeros meses de 1878» (p. 45). Los capuchinos enviaron a Saturio a estudiar a Popayán. Posteriormente, fue nombrado personero municipal de Quibdó;⁵³ las personas negras prestantes de Quibdó hicieron un agasajo en su honor. En 1892, según Martínez (1983), se contaba con gente negra importante que se había beneficiado de la apertura de escuelas y la inmigración extranjera y nacional, lo cual les permitía realizar sus propios eventos sociales por fuera de la élite blanca dominante:

Sus fiestas eran semejantes a las de los señores de la Carrera Primera. Rivalizaban en el vestir, comer y vivir. Este fenómeno se operó por la llegada de individuos de todos los continentes, quienes, atraídos por el comercio del oro, trajeron al Chocó las más accesibles formas de cultura, muy bien aprovechadas por la raza negra, dotada de una gran plasticidad para todo lo inherente a su espíritu.

La tradición recuerda a los Adonis de Ébano: Basiliso Conto y Basiliso Caicedo y a otros señores, no hermosos, pero sí prestantes: Eladio Martínez Vélez, Francisco Córdoba Mosquera, Camilo Mayo C., Eladio Chaverra, José Agustín Londoño, Toribio Guerrero, Zabulón Córdoba y otros. (Martínez, 1983, p. 103)

El establecimiento del Estado trajo consigo nuevas formas de control, vigilancia y esclavización de las prácticas y conocimientos de la gente negra. Teresa Martínez cuenta que Manuel Saturio, en su ejercicio de juez penal, revisó la sentencia proferida a un campesino que había sido enviado a la cárcel por cantar alabaos⁵⁴. El campesino le dijo: «Señor juez, murió mi taita. El velorio fue muy bonito, cantando

53 Se dice también que Saturio se desempeñó en Quibdó como juez de rentas y ejecuciones fiscales y juez penal del circuito de Quibdó. Hablaba latín y francés (Martínez, 1983).

54 Los alabaos son cantos fúnebres de la población negra en el Chocó.

“alabaros” –(rituales)– tora la noche. Antonces llegaron unos blanquitos de Qjuirdó pa hacenos callá, porque disque no dejábamos dormir anaire, y comenzaron a hacé patanerías» (Martínez, 1983, p. 181). Estas prácticas fueron consideradas por los clérigos como paganas y salvajes. En este contexto, el alcalde le manifestó al juez Saturio que los capuchinos «prohibieron terminantemente estos cantos diciendo que eran profanos, porque tenían mezclas de españolerías gitanas, de africano y de indígena, y se quejaban constantemente a la Alcaldía de esos jolgorios porque ellos no dejaban dormir» (Martínez, 1983, p. 181).

Manuel Saturio Valencia, en su calidad de administrador de justicia, negro, conservador e ilustrado, le recomendó al alcalde que «lo que debe hacerse de hoy en adelante, es dirigirlos y educarlos. Que no canten a gritos porque perturban a la vecindad, es lógico, pero jamás privarlos de sus derechos humanos y ofender su dignidad» (Martínez, 1983, p. 181). Finalmente, el juez Saturio ordenó dejar en libertad al campesino y le expresó que podía seguir practicando sus rituales, pero sin escándalos.

El conocimiento esclavizado de la partería, que sostuvo el sistema esclavista, también estaría subyugado en la época republicana. De 1838 a marzo de 1852, solo se graduaron doscientos dieciocho doctores en medicina de la Universidad de Bogotá (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 1975). Teresa Martínez de Varela (1983), en la voz de la partera Simodocia, dice que su padre le enseñó «el secreto de muchas yerbas para curar distintas enfermedades. La partera señala que en la huerta tiene unas que “sirven para taponar la sangre”» (p. 304). Simodocia fue la partera de Deyanira⁵⁵, hija de una familia prestante de Quibdó a finales del siglo XIX:

—¿Qué tal mi amor? ¿Cómo te sientes? ¡Gracias a Dios que tuviste un parto feliz!

—Sí mi querido, pero gracias también a la partera Simodocia.

—Y don Rubén, tocándole el hombro a la partera le manifestó:

—La ayuda de Dios por este infierno verde de la selva es muy poderosa. Usted sabe tanta ginecología como un médico graduado.

55 Deyanira fue una mujer de la élite blanca de Quibdó. Se dice que Saturio se enamoró de ella, razón por la cual fue fusilado en 1907. Más adelante volveremos sobre esta cuestión.

- ¿Qué le hace ahora a la niña?
 —Curándole el ombligo, don Rubén, ya pronto le va a caer.
 —Bien Simodocia, muchas gracias. —Le repuso el señor. (Martínez, 1983, p. 28)

Los hermanos maristas, por iniciativa de los capuchinos, según Martínez (1983), llegaron a Quibdó en 1884, como «heraldos de la civilización y del progreso» (p. 61). Según la investigadora, ellos crearon el Politécnico de los Hermanos Maristas. Allí, «sin limitación de edades y distingos de razas se abrieron las matrículas» (Martínez, 1983, p. 62). Úrsula Mena (2009) señala, en el texto *En Honor a la Verdad. Teresa Martínez de Varela (1913-1998)*, que los hermanos maristas llegaron en 1909 a Quibdó. La autora dice que el padre de Teresa Martínez, Eladio Martínez⁵⁶, estudió donde los hermanos maristas, que:

Fundaron escuelas politécnicas, con formación en matemáticas y artes; a quien le veían actitud para las artes, particularmente la música, a ella se le dedicaba todo el tiempo, o si la inclinación era hacia el canto, lo ponían a cantar con maestros que le afinaban la voz y le enseñaban las técnicas del canto. La que Eladio tuvo fue una formación especializada, a la que pocos accedían porque se trataba de tener talento, aptitud y disciplina; y esas condiciones a él le sobraban. (U. Mena, 2009, p. 24)

56 Eladio Martínez fue un importante empresario negro de principios del siglo XX en el Chocó; padre de Teresa Martínez de Varela, escritora del libro *Mi Cristo Negro*. Se dice que fue egresado del Politécnico de los Hermanos Maristas. Tenía una empresa de muebles, aserradero, trilladora de arroz; sus productos llegaban a puerto Martínez, donde llegaban barcos, algunos que él mismo fabricaba. U. Mena (2009) señala también que en su empresa llegó a tener más de cien empleados entre mecánicos, taladores, balseros, arrastraderos, personal administrativo y de servicio.

Las familias de la aristocracia quibdoseña fundaron en 1905 una escuela primaria, y nombraron⁵⁷ para su dirección⁵⁸ al payanés Lisandro Mosquera (Caicedo Mena, 1992; Hidalgo, 2007; Mosquera, 2012). Lisandro es considerado por Rivas (2007) como *el maestro de la juventud chocoana*. Hidalgo (2007), por su parte, dice que «solo a principios del siglo XX se comenzó a establecer un sistema educativo formal [en el Chocó]» (p. 194). Según Martínez (1983), Manuel Saturio fue maestro de música en la escuela dirigida por Lisandro Mosquera. La autora también expresa que, aunque esta escuela era racista, algunos niños negros eran aceptados. Al respecto, un padre de familia le dijo al profesor Lisandro Mosquera:

—Nosotros los blancos no estamos de acuerdo como ha distribuido los puestos de los alumnos. Los niños blancos están revueltos con los niños negros... Ellos deberían de estar aparte... y si no hay suficientes bancas, los negritos deben sentarse atrás... usted siendo blanco... me comprende ¿verdad? (Martínez, 1983, p. 178)

En los tiempos en que Lisandro Mosquera dirigía la escuela mencionada, se dice que Manuel Saturio Valencia reunía a niños negros en su casa y les enseñaba lectura, escritura, matemática, ciencias naturales y educación cívica (Caicedo Mena, 1992; Hidalgo, 2007; Rivas, 2007). Por ello, Caicedo Mena (1992) dice que Manuel Saturio fue el primer *maestro de la niñez popular chocoana*. Pese a los logros de Saturio, y el surgimiento de comerciantes negros, la mayoría de la población negra seguía excluida del porvenir quibdoseño. A propósito de esto, Caicedo Mena (1992) cuenta que «hasta la segunda mitad del siglo XIX y la primera década del siglo XX, predominó lo que pudiéramos llamar oscurantismo de la raza negra en el Chocó, o sea un alejamiento casi total de todo lo relacionado con la cultura» (p. 9).

57 Este nombramiento está en consonancia con el Decreto 0429 de 1893, el cual señala que, para ser maestro, se requiere tener diploma de maestro en las escuelas normales.

58 Según Martínez (1983), el día de la posesión de Manuel Saturio como personero, también hicieron lo propio como maestros Lisandro Mosquera (de Popayán), Bárbara Morcillo (de Tumaco) y Venecia (de Antioquia).

1.4 Por la reivindicación del pueblo chocoano: ante todo, su gente de uno⁵⁹

Ahora veo que entendiste bien nuestro deber con «su gente de uno». Esta consigna que significa la preocupación constante por la superación y dignificación del pueblo y nuestra raza
(Caicedo Mena, 2011, p. 62).

Era el ideal de la «educación»: la curiosidad, surgida de la ignorancia impuesta, por conocer y comprobar el poder de las letras cabalísticas del hombre blanco, el anhelo por saber
(Du Bois, 1903/2020, p. 17).

La llegada del siglo xx estuvo marcada por la victoria del Partido Conservador en la Guerra de los Mil Días (1899-1902); Manuel Saturio Valencia⁶⁰ sirvió en el ejército conservador y llegó a alcanzar el rango de capitán. Sin embargo, posteriormente fue condenado a muerte, por fusilamiento,⁶¹ en 1907, a manos de la aristocracia de Quibdó, debido a su enamoramiento con Deyanira, una mujer blanca de la alta sociedad quibdoseña (Arriaga, 2007; 2010; Martínez, 1983; Rivas, 2007; Velásquez, 1992). La abolición de la esclavización (1851) y la decadencia de Nóvita posicionan a Quibdó como el centro económico y cultural del Chocó. La comarca, por primera vez, tenía una pequeña élite blanca asentada en el territorio y una naciente industria local. La gente negra se levantaba con esta influencia cultural pero, a su vez, con la conciencia de los de

59 Estas dos frases constituían el eslogan del Comité de Acción Democrática.

60 Para Martínez (1983), Diego Luis Córdoba recibió las banderas de Manuel Saturio Valencia para el cambio social. Córdoba nació el 21 de junio de 1907, a un mes del fusilamiento de Manuel Saturio.

61 Manuel Saturio Valencia se convirtió en el símbolo de la gente negra que se educaba a principios del siglo XX. Esta generación le dedicó varios textos: Rogério Velásquez, *Memorias del Odio* (1992); Teresa Martínez de Varela, *Mi Cristo Negro*; Miguel A. Caicedo Mena, *Manuel Saturio: el hombre*; Manuel Zapata Olivella, *El fusilamiento del diablo, novela* (1973). El asesinato tuvo razones políticas, raciales y de clase (Martínez, 1983). Saturio fue el último condenado a muerte en Colombia.

su raza. El acceso a la educación es alzado, por la «gente de uno», como bandera de lucha. Diego Luis Córdoba, representante de esta generación, le dirá a su gente que «por la ignorancia se desciende a la servidumbre, por la educación se asciende a la libertad»⁶².

En 1908, según González Escobar (2003), las principales casas comerciales eran las de Zúñiga y Díaz, Lucindo Posso y Cía., y se dedicaban a la importación y exportación de víveres y platino. Entre las firmas más importantes de Quibdó, de acuerdo con Caicedo Licona (1997), se encontraban: A & T. Meluk; Salomón Ganen; Ricardo Valencia A.; K. & Meluk; Esteban de Vargas; ManaSseh Mabardi; Rumie Hnos, de Quibdó e Istmina; Chagui Hermanos; Antonio E. Bechara; y Jorge E. Bechara de Cértegui. Durante la Primera Guerra Mundial el Chocó se convirtió en el primer productor mundial de platino (1905-1916), puesto antes ocupado por Rusia (Bonet, 2007; Caicedo Licona, 1997). Los hermanos Abuchar, en el municipio de Riosucio, construyeron con tecnología cubana el ingenio de Sautatá (Bonet, 2007; Caicedo Licona, 1997). El comercio local estuvo dominado por inmigrantes sirio-libaneses y turcos, para quienes, según Caicedo Mena (1995):

Su única ocupación era el negocio, y por tanto se mantenían alejados de la política y sólo en ocasiones asistían a celebraciones de la aristocrática; pues al no considerarse constitutivos de ella, preferían relacionarse con la gente del pueblo. Cuando decidían amancebarse, siempre buscaban una dama negra o mulata. (p. 13)

El río Atrato se convirtió en la vía principal que impulsó y dinamizó el comercio, ya no de esclavizados, sino de mercancías como aceite, vinos, nueces, lino, harina de trigo y sedas de oriente que llegaban de Europa (Caicedo Licona, 1997). El Chocó, de 1900 a 1930, según Caicedo Licona (1997), comercializaba con Cartagena, Sinú, Barranquilla, Buenaventura, Cali, Cartago, Urrao y Bolívar; también importaba de New York, Kingston, Santo Domingo, La Habana y Londres. Al respecto, el investigador antioqueño González Escobar (2003), señala que:

62 Esta es una frase por la que se recuerda el legado de Diego Luis Córdoba, considerado el padre del departamento del Chocó.

Mientras que Antioquia, el jalonador del desarrollo industrial en Colombia, estaba aislado hasta comienzos del siglo. Medellín era accesible a lomo de mula por caminos tortuosos... Quibdó no necesitó de caminos, ni carreteras, ni ferrocarriles porque estaba sobre una gran vía, la del Atrato, por la cual viajaban los vapores sin ninguna dificultad adicional. (p. 113)

En el Chocó, luego de abolida la esclavitud, los espacios fueron demarcados por la racialización de los sujetos. Las familias estaban conformadas, especialmente, por miembros del mismo grupo racial. El blanco siguió teniendo de concubina a la mujer negra, sin otorgarle ningún estatus social. Solo los negros que lograban prestigio social y económico podían aspirar a una mujer blanca. Hubo quienes lo lograron... José Ángel Rivas, natural de Nóvita y residenciado en Quibdó en 1947, le dijo a Rogerio Velásquez que:

En mis tiempos había libertad para escogé la compañera de uno: toro dentro de su clase: negro con negra, blanca con blanco, indio con india. El blanco más le gustaba la negra que andá con su clase. Y Nóvita en este tiempo tenía mucho blanco. El negro, entre familias de blanco, era atendido y dejaban que se casara con blanca. En otras no era ni gente para los blancos. Uno que recuerdo que se casó con una blanca jue Rudesindo Castro. Los blancos no se casaban con las negras, el negro sí tenía que casarse con la blanca, porque sí no a la calce. (Velásquez, 1947/2010, p. 488)

En Quibdó se vivía juntos, pero no revueltos. No existía una cerca que dividiera la ciudad. Sin embargo, la ciudad vivía un *apartheid*. La Carrera Primera era el sitio de residencia de la aristocracia. La élite quibdoseña compartía con la clase colonial el ser «blancos» y haber heredado con ello sus privilegios. Los inmigrantes interiores blancos, de acuerdo con Arriaga (2010), se dedicaron a ejercer cargos públicos y burocráticos, que eran repartidos entre ellos mismos. La élite regional se benefició de los cambios políticos en Colombia. El presidente Rafael Reyes, a través del Decreto 1347 de 1906, creó la Intendencia nacional del Chocó, compuesta por las provincias de Atrato y San Juan. Tenía una población de 54.156 habitantes, según censo de 1905 y presentado en 1912.

Los negros, en su mayoría, vivían en casuchas, pequeñas y pobres (Arriaga, 2007; 2010). A partir de 1913, dice González Escobar (2003), emergieron comerciantes negros como Camilo Mayo Córdoba y Zabolón Córdoba. Arriaga (2010) cuenta que Camilo Mayo tenía un almacén y tres casas; también los hubo intelectuales como Francisco Córdoba Mena, autor de la primera *Geografía e Historia del Chocó*, médico empírico, botánico, promotor y fundador de la Sociedad de Mejoras Públicas de Quibdó; de Leonidas Asprilla dice que fue el primer negro con casa de concreto en Quibdó, en ella se llevaban a cabo las reuniones sociales de los negros distinguidos. En San Juan estaba Antonio Asprilla Arango, «amigo personal del presidente Marco Fidel Suárez» (Arriaga, 2010, p. 89), que, siendo el primer presidente de Colombia en visitar el Chocó, recibió de obsequio «una punta o grano de platino crudo, que pesaba más de una libra» (Mosquera Rivas, *s.f.*, p. 22). Otro importante comerciante negro fue Eladio Martínez, casado con Ana Teresa Arce, una mujer blanca. De esta unión nació la escritora Teresa Martínez de Varela, la escritora más importante del Chocó. Martha Lucía, hija de Teresa Martínez, dice sobre su abuela que:

... era una mujer espectacular: alta, de ojos verdes, de origen español, noble, porque era la marquesa de Palo Blanco; y se casa con un hombre negro, negro, negro, porque mi abuelo era la tinta. Yo no sé por qué ella odiaba a los negros...: Yo imagino que de pronto por la situación de mi abuelo, al ser un hombre de empresa, adinerado y culto, que lo convertía en un buen partido, mi abuela se casó con él. No veo otra razón. (U. Mena, 2009, p. 175)

El racismo, el patriarcado y la clase son los guayacanes de la sociedad chocoana. Las familias de la aristocracia de la ciudad vieron la necesidad de formar a sus hijos, y así evitar enviarlos a otras ciudades. Si bien en el siglo XIX se puede situar el inicio de la educación en la comarca, solo hasta el siglo XX se puede pensar en un sistema educativo local. El Decreto 1347 de 1906, que creó la Intendencia, en su artículo séptimo, le impuso al intendente la dirección de la instrucción pública, la creación de escuelas superiores e inferiores para ambos sexos; además, atender «con el mayor interés a la civilización de los habitantes del territorio» y fomentar las misiones para reducción de las poblaciones indígenas errantes. El decreto 491 de

1904 estableció que el Gobierno debía proveer de libros y útiles a las escuelas. Los ribereños también estaban dispersos⁶³. Los misioneros claretianos, a quienes se les encomendó civilizar a indígenas y ribereños, fundaron poblados, en los que erigían una Iglesia, asignaban un santo patrono, y fundaban una escuela.

La élite quibdoséña carecía de personal con título de maestro para ilustrar a su gente. En consecuencia, según Arriaga (2010), se impulsó la llegada de maestros de primeras letras de otras regiones, como Matías Bustamante Mesa, Rubén y Manuel Santa Coloma. En 1905, Rivas (2007) dice que crearon una escuela de élite dirigida por Gonzalo Zúñiga, en la que solo aceptaban niños blancos, pero fue efímera la existencia del plantel. Luego, la institución fue asignada al payanés Lisandro Mosquera, que había llegado en 1880 (Rivas, 2007). En 1907 la aristocracia creó el Instituto Pedagógico, pero dejó de existir en 1911; ya en 1912 crearon la Escuela Superior, que tenía una orientación comercial, se enseñaba mecanografía, caligrafía y contabilidad (Caicedo Mena, 2011; Rivas, 2007). Contrario a otras fuentes, se dice que en 1915 Rubén Santacoloma fundó el Colegio Carrasquilla y nombró a su hermano, Manuel Santacoloma, como director (Rivas, 2007; Hidalgo, 2007).

Caicedo Mena (1992) cuenta que en 1925 se llevó a cabo un certamen de belleza, que ganó Rita María Valencia, la hermana del entonces intendente Jorge A. Valencia Lozano, de quien se dice que mandó a construir la Escuela Modelo. No obstante, «los niños solo podían estudiar hasta cuarto año, es decir, se sostenía el impedimento a la secundaria» (Caicedo Mena, 1992, p. 21). Sin embargo, desde entonces, según Hidalgo (2007), «se puede hablar de educación popular y abierta en el Chocó, ya que en esta escuela se educaban niños de diversas condiciones sociales» (p. 194). Con la aparición de esta escuela nació el *apartheid* escolar masculino en Quibdó. De manera que:

La Escuela Modelo que era donde estudiaban los hijos de quienes no tenían posibilidades económicas. Allí cursaban hasta cuarto año,

63 El Chocó fue declarado «Tierra de Misiones». La Constitución de 1886 y el Concordato de 1887 le asignaron a la Iglesia católica la tarea de civilizar a la gente negra, pues «se encontraba dispersa y sin control».

para dedicarse luego a cargar plátano y maíz. Esto acontecía con los negritos.

Los hijos de los blancos asistían a la Escuela Anexa al Colegio Carrasquilla. Estos podían pasar a secundaria, sin tropiezo alguno. El negrito que deseaba entrar en ella, debía pagar ochenta pesos mensuales (más de ochenta mil en nuestros días). En estas circunstancias eran muy pocos los muchachos del pueblo que se codeaban en la Anexa con los hijos de los aristócratas. (Caicedo Mena, 1977b, pp. 16-17)

La educación femenina es posterior a la masculina y siguió un camino distinto. El gobierno nacional, por solicitud del intendente Justiniano Jaramillo, envió en 1912 a un grupo de hermanas de La Presentación para organizar la educación femenina del Chocó (Caicedo Mena, 2011; Hidalgo, 2007). Nace así el Colegio de La Presentación (ver *Figura 11*). La institución estaba regentada por la

Figura 11 Quibdó. Un grupo de niñas del Colegio de las Rdas. Madres de la Presentación



Nota: Adaptado de *Bodas de Plata Misionales de la Congregación de Misioneros Hijos del I. Corazón de María en el Chocó, 1909-1934 Quibdó* (p.76), por Congregación de Misioneros Hijos del I. Corazón de María Chocó, s.f., Tipografía Manizales.

hermana María Cecilia Santamaría. Las niñas negras no tenían acceso, ya que la institución exigía ser hija natural y pagar una mensualidad de ochenta pesos mensuales (Caicedo Mena, 2011). Si bien en La Presentación las niñas negras tenían limitado su ingreso, Caicedo Mena (2011) dice que la hermana María Cecilia creó escuelas para ellas y se ganó el cariño del pueblo; tras su muerte llegó la hermana María Bergman, que intensificó el trabajo, aunque la aristocracia seguía renuente.

El Colegio de La Presentación fue una institución racista. Hubo padres negros que podían cumplir los dos requisitos exigidos. Sin embargo, les fue rechazada la admisión de sus hijas. Este es el caso de Eladio Martínez, padre de la escritora Teresa Martínez de Varela. Al señor Eladio, pese a ser un importante comerciante del siglo XX, no le bastó su dinero ni influencia. Teresa fue enviada a estudiar a Cartagena. Así las cosas, las hermanas de La Presentación, según Mosquera (2012), mantuvieron «el requisito de limpieza de sangre como requisito para el ingreso a los centros educativos» (p. 52).

La gente negra continuaba siendo excluida del porvenir de la Intendencia del Chocó. Sin embargo, las escuelas seguían expandiéndose poco a poco en todo el territorio. En Condoto también se vivía un *apartheid*. En la vereda Los Negros no había escuelas, según Mosquera Rivas (*s.f.*), y solo había tres «letrados»; la escuela (mixta) quedaba en la cabecera municipal de Condoto. La *Citología* fue el libro empleado para aprender a leer y escribir. Ramón Mosquera⁶⁴ cuenta que su tío tenía minas en Los Negros, pero vivía en la cabecera municipal, donde su hijo asistía a la escuela. En su libro autobiográfico, *Recuerdos de un hijo de mineros*, Ramón Mosquera Rivas (*s.f.*) dice que su primo le leía a él y a su hermano la *Citología* y dibujaba iglesias. Esto los llevó a decirles a sus padres que si no los matriculaban en la escuela se volverían brutos. En 1918, Ramón Mosquera y su hermano iniciaron la escuela en Istmina. Su maestro fue el vallecaucano Ignacio Hormaza, que los designó como monitores, actividad que desempeñaban con la *Cartilla de Baquero*, libro con que todos aprendían a leer (Mosquera Rivas, *s.f.*).

64 Ramón Mosquera fue la primera persona negra en ser elegida gobernador del departamento del Chocó, en 1966. Estudió la secundaria en el Colegio Carrasquilla y en el Liceo de Bachillerato de la Universidad de Antioquia. Se graduó de Ingeniero Civil y de Minas en la Universidad de Antioquia.

Diego Luis Córdoba⁶⁵, por su parte, nació y cursó estudios primarios en la población minera de Negúa. Tuvo como maestro al poeta Adriano Arriaga Vivas (Rivas, 1986). Su padre y su tío Zabulón Córdoba eran comerciantes en Negúa, «por lo que Diego Luis no había tenido dificultades económicas para ingresar al Colegio Carrasquilla de Quibdó, estudiar en Medellín y trasladarse luego, por circunstancias políticas, a Bogotá donde se graduó como abogado» (Arriaga, 2010, p. 154). Mientras que Adán Arriaga Andrade (parlamentario, ministro y padre del derecho laboral en Colombia), según Arriaga (2010), fue más pobre que Diego Luis. Los líderes negros denunciaban que las becas solían ser asignadas a las familias de la Carrera Primera. Sin embargo, estas exiguas becas permitieron que jóvenes negros viajaran a ciudades como Medellín, Popayán y Bogotá a concluir sus estudios de secundaria y a formarse profesionalmente (Arriaga, 2010). La falta del grado quinto en el Colegio Carrasquilla hacía que los chocoanos se trasladaran a la ciudad de Medellín para continuar sus estudios.

El viaje a Medellín se realizaba por la trocha a mula, y podía durar más de seis días. Mosquera Rivas (*s.f.*) dice que «hasta el Carmen era entre tres o cuatro días, de ahí el camino mejoraba, pasando por Bolívar y Bolombolo; al sexto día llegaban a Amagá, en Pie de Cuesta pernoctaban por última vez, donde subían a esperar el tren hasta Medellín» (p. 60). Los estudiantes becados por la Intendencia recibían una pensión de \$30 mensuales, pero siempre era demorada, por lo que sus padres debían recurrir a agiotistas, lo que la reducía a \$20 o \$18 mensuales (Mosquera Rivas, *s.f.*). Ramón Lozano⁶⁶ (1992), al

65 Cursó estudios secundarios en el Colegio Carrasquilla de Quibdó y los concluyó en el San José, de Medellín. Inició estudios en la Universidad Antioquia y los concluyó en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. En 1932 obtuvo el título de doctor en Derecho y Ciencias Políticas. Dominaba el griego y el latín; además el inglés, el francés, el alemán, el italiano y el ruso. Dos años antes de su muerte se licenció en Filosofía y Letras en la Universidad Nacional, de Bogotá. Según Rivas (1986), *El Quijote* era el libro de su predilección. Fue representante a la Cámara y senador por el Chocó, desde la fundación del departamento hasta su muerte.

66 Ramón Lozano Garcés fue becario de la Intendencia. Nació en Quibdó el 24 de septiembre de 1913. Hizo estudios en las escuelas públicas de Quibdó; los secundarios en el Colegio Carrasquilla y el Liceo de Bachillerato de la Universidad de Antioquia. Se graduó en la Universidad de Antioquia con el título de Doctor en Ciencias Sociales y Jurídicas en 1943. Fue diputado a la Asamblea, senador, embajador en Jamaica, miembro de los Cuarenta que redactó la Plataforma del Frente Nacional, etc.

respecto, dice que la situación económica hacía que se pagaran pensiones y sueldos con aguardiente; la botella era vendida a dos pesos. Estos hechos podrían ser leídos como racismo o corrupción. Sin embargo, Mosquera Rivas (*s.f.*) atribuye estas dificultades a la depresión económica mundial de los años treinta que afectó, según él, el recaudo de impuestos y, con ello, el pago de pensiones a estudiantes becados.

Los estudiantes chochoanos vivían en modestas pensiones. En el *Edificio Colonial* vivieron Julián Mayo, Juan B. Luna, Camilo Mayo, Víctor Valencia y Ramón Mosquera; en otra pieza Vicente Barrios y Osías Lozano; la *Buhardilla* la ocupaban César Arriaga, Primo Guerrero y Ramón Lozano Garcés (Mosquera Rivas, *s.f.*). Las pensiones eran tertuliaderos sobre la situación social, económica y racial que vivía la gente negra en el Chocó: las mujeres negras no tenían acceso a la secundaria y pocos hombres podían ingresar al Colegio Carrasquilla. En una de esas conversaciones, los estudiantes decían:

Fíjense que en el Chocó solo ahora vienen a dar unas pocas becas a los negros. Antes, nada de eso había para nosotros. ¡Cuántos negros inteligentes tuvieron que quedarse en sus chozas porque a ellos no se les dio la oportunidad de educarse! En el Chocó por cada beca que se le da a un negro se dan cinco a los blancos. Y la del Colegio La Presentación, ¿cómo les parece? Ni negras ni hijas naturales reciben allí las religiosas. Y pensar que el intendente se hace el de la vista gorda cuando le denuncian todos estos desafueros. Por eso considero que sí hay discriminación racial. (Lozano, 1992, p. 28)

En 1933 regresaron a Quibdó una pléyade de jóvenes, entre ellos Nicolás Rojas Mena, Marcos Maturana, Ramiro Álvarez y Saulo Sánchez Córdoba, que a la cabeza de Diego Luis Córdoba organizaron una plancha en la que obtuvieron varias curules en el Concejo Municipal, pero fue una victoria parcial (Caicedo Mena, 1977b). Entre los compromisos asumidos por Córdoba con el pueblo estaba cambiar el delantal de las niñas por diplomas (Caicedo Mena, 2011). La aristocracia blanca seguía ostentando el poder político. Primo Guerrero desde los balcones denunciaba la explotación de los obreros. A esta lucha se vinculó el abogado Emilio Meluk que, pese a pertenecer a la aristocracia blanca, no logró el apoyo para su candidatura a la Cámara; por lo que reunió al pueblo y desde su balcón le habló sobre sus derechos (Caicedo Mena, 1977b).

Los comerciantes negros no fueron ajenos a la causa. La casa de Francisco Córdoba sirvió de «oficina principal y lugar de reuniones del Comité Cívico que promovió la candidatura de Diego Luis Córdoba al Congreso» (Arriaga, 2010, p. 88). En 1933 nace así el Comité de Acción Democrática, bajo el slogan «por la reivindicación del pueblo chocoano». Tenía entre sus objetivos: 1.º Educación completa para el pueblo, 2.º elecciones populares, y 3.º, administración de los asuntos públicos por el pueblo (Caicedo Mena, 2011). El Comité estaba integrado por los conservadores: Raúl Felipe del Castillo y Klinger, Francisco Córdoba Mena, Gorgonio Guerrero, María Guerrero, Víctor Quesada M., Luis Felipe Díaz Perea, y Aureliano Quesada M.; por el liberal Froilán Londoño; los comunistas Primo Guerrero C. y Pragmacio Ayala; y por el socialista Diego Luis Córdoba (Caicedo Mena, 2011).

El surgimiento de una élite negra y mulata en el Chocó coincide con la República Liberal en Colombia (1930- 1946). Adán Arriaga hizo parte del comité de la campaña presidencial de Enrique Olaya Herrera, que triunfó en 1930 (Arriaga, 2010). Olaya Herrera lo nombró Intendente Nacional del Chocó. Diego Luis Córdoba⁶⁷, por su parte, fue elegido representante a la Cámara por el Partido Liberal en 1933. Vicente Barrios Ferrer, quien se había formado y crecido con ellos, fue designado para dirigir la Educación Pública de la Intendencia. Las acciones de Barrios favorecieron al pueblo negro y a mestizos pobres, a pesar de ser considerado parte de la élite dominante. Entre las acciones de la Dirección de Educación Intendencial se destaca el plan de formación docente. De esta manera, en 1934, se dispuso el envío de mujeres a varias ciudades de Colombia para realizar cursos de instrucción pedagógica. Según Caicedo Mena (1992):

A Bogotá fueron enviados María Dualiby Maluf, Judith Ferrer, Carmen Isabel Andrade, Eyda Castro Aluma, Nicolás Rojas Mena, Marcos Maturana Chaverra, Margarita Ferrer Cuesta, Ramiro Álvarez Cuesta, Saulo Sánchez Córdoba, Vicente Ferrer Serna y Nicolás Castro Aluma.

67 Al momento de su muerte, Diego Luis Córdoba hacía parte de la Dirección Nacional del Partido Liberal, en compañía de Víctor Mosquera Chaux y Julio César Turbay Ayala (Rivas, 1986).

A Popayán viajaron Tulia Moya Guerrero, Edelmira Cañadas, Julia Sánchez, Clara R. Perea, Tita Quejada, Visitación Murillo, Teresa Campos, Digna Asprilla y Josefina Rodríguez. A Santa Marta salieron de la Costa Atlántica con el mismo fin: Rosaura de los Ríos, Ofelia Quejada y Catalina Martínez, entre otras. (p. 32)

La educación fue la bandera del Comité para la reivindicación de la «gente de uno». Para ello se requería una «educación total para el pueblo», pues «hasta 1934, los negros no podían pasar a recibir educación secundaria. Los dos colegios existentes: Carrasquilla y La Presentación, les estaban vedados» (Caicedo Mena, 1995, p. 20), especialmente para las mujeres. El 14 de mayo de 1934, Vicente Barrios Ferrer decretó la integración de la Anexa al Carrasquilla y la Escuela la Modelo. Caicedo Mena (1977b; 2011) cuenta que Vicente Barrios reunió a la comunidad y le dijo que, como la educación era costeadada con recursos públicos, la mitad de los alumnos de cada curso de la Modelo debía pasar a la Anexa del Carrasquilla y viceversa. Desde entonces no existen instituciones de varones para negros y otras para blancos en Quibdó.

En 1934 las mujeres negras aún no tenían acceso a la educación secundaria. El Colegio de La Presentación continuaba siendo una institución racista. En consecuencia, la administración de Adán Arriaga Andrade y Vicente Barrios Ferrer expidió el *Acuerdo No. 7* del 8 de mayo de 1934. En este se ordena la creación de dos colegios femeninos en la Intendencia, uno en Quibdó y otro en Istmina (Acuerdo 7 de 1934, como se citó en Caicedo Mena, 1977b). El artículo segundo del *Acuerdo* citado dispone que los establecimientos «funcionarán con el plan del Gobierno para la enseñanza secundaria y Normalista, de conformidad con los Decretos Ejecutivos números 1487, 227 y 1972 del año 1933».

La primera directora⁶⁸ del Colegio Intendencial de Quibdó fue doña Clementina Rodríguez; y doña Carmelita Arriaga, de Istmina. Caicedo Mena (1977b) expresa que la aristocracia les gritaba a las niñas negras frases como: «¡Quítese esos grillos, muchacha!», «¡mi-

68 El Decreto 0429 de 1893 estableció que las escuelas femeninas debían ser administradas por señoras notables y que gozaran de buena conducta.

ren las medias de las de allá!», o «¿qué vamos a hacer con ese poco de doctoras?». El Colegio Intendencial de Quibdó, en 1940, pasó a llamarse *Instituto Pedagógico*; y ya en 1950 graduaba a sus primeras maestras superiores; en 1970, el Colegio Intendencial fue integrado al Liceo de Bachillerato y Comercio, y del Instituto Politécnico, y se denominó *Instituto Femenino Integrado*⁶⁹ (Caicedo Mena, 1977b). El colegio de La Presentación decayó en 1970, cuando trasladó los cursos superiores de tercero y cuarto al Integrado Femenino y finalizó su ciclo en 1971 con la entrega de los cursos segundo y tercero a la misma institución (Caicedo Mena, 1977b).

Las condiciones de ingreso al Carrasquilla habían mejorado, pero aún eran insuficientes. Los líderes del Comité veían la necesidad de crear una Normal para atender las necesidades de formación de maestros de la «gente de uno» en las riberas del departamento. El senador Diego Luis Córdoba, en un debate con el ministro de Educación Luis López de Mesa (1935), le cuestionó la demora para la creación de una Normal para varones en el Chocó; se dice que el ministro López Mesa le respondió que acababa de crearse una Normal Superior para el Chocó en Tumaco, a lo que el senador le respondió que Tumaco quedaba en Nariño, no en el Chocó (Caicedo Mena, 1977b; Rivas, 1986).

Por otro lado, Ramiro Álvarez Cuesta sucedió a Vicente Barrios Ferrer en la Dirección de Educación de la Intendencia. Álvarez, como becado, se benefició de la formación impulsada por el Comité. Aportó en la organización de la educación a través de la divulgación de la pedagogía científica, métodos modernos de enseñanza, la radiodifusora cultural y el cine educativo. Caicedo Mena (1992) dice también que Álvarez gestionó la creación del Barrio Escolar⁷⁰, «primera concentración de ese tipo, modelo en Colombia [y] le cambió la orientación al Colegio Intendencial y creó el Instituto Pedagógico

69 Caicedo Mena (1977b) dice que esta integración fue dispuesta por el Decreto 0370 de diciembre de 1957, pero, por la oposición recibida, solo se materializó trece años después. El autor no señala cuáles eran las confrontaciones que se exhibían para frenar la integración de las instituciones.

70 El Barrio Escolar fue un espacio donde se concentraban varias escuelas en Quibdó. Este fue demolido en la administración de Zulía Mena (2012-2018), para dar paso a la I. E. Mega Colegio MIA Rogerio Velásquez Murillo.

que abrió grandes perspectivas culturales y económicas para las familias» (p. 43), desde la formación de la mujer chocoana.

En la administración de Ramiro Álvarez Cuesta se fundó la Normal Superior de Varones de Quibdó, que inició labores el 6 de julio de 1936. Francisco Córdoba, Juan Bautista y Juan Garcés Mosquera donaron los terrenos donde se construyó, en 1942, el edificio que actualmente ocupa, según consta en escritura No. 095 del 20 de octubre de 1936 (Caicedo Mena, 1977b). En principio solo se estudiaba hasta quinto grado y se obtenía el título de Institutor. En 1950 la Normal entregó los primeros Maestros Superiores, en la rectoría del licenciado Víctor Ariza Prada (Rivas, 2007).

El Comité buscaba potencializar e identificar los nuevos liderazgos y habilidades de los estudiantes que se formaban en las instituciones públicas. El Instituto Pedagógico, antiguo Intendencial, tenía un Centro Cultural denominado *Ramiro Álvarez Cuesta*, en el que solo participaban los estudiantes destacados de la institución, la Normal Superior y el Carrasquilla (Caicedo Mena, 2013). El Centro Cultural, según Caicedo Mena (2013), tenía las siguientes finalidades:

- a. Intensificar el espíritu de investigación por parte de los estudiantes.
- b. Prepararnos para ser directivos en las organizaciones sociales, es decir, adiestrarlos en el manejo de las colectividades. Por esta razón la Directiva del Centro se rotaba cada tres meses a fin de dar oportunidad a cada uno de sus integrantes de dirigirlos, bajo la coordinación y moderación de la Directora del Pedagógico.
- c. Dar ocasión a don Saulo Sánchez Córdoba y a don Ramiro Álvarez Cuesta para elaborar las fichas individuales, de aquellos estudiantes a quienes don Marcos Maturana Chaverra, como Director de Educación, había de posesionar, para que hicieran estudios de acuerdo a las disponibilidades individuales, para venir a desempeñar el papel que como profesores les había asignado el Comité Chocoanista, para el logro de la reivindicación del pueblo chocoano. (p. 83)

Miguel A. Caicedo es un ejemplo de este proceso educativo. Miguel A. Caicedo fue estudiante de la Escuela Modelo y cursó estudios en el Colegio Carrasquilla, Saulo Sánchez Córdoba fue su rector allí. Sobre Sánchez dice que «fue un excelente de mi tenden-

cia literaria. Todos los días se acercaba para preguntarme: ¿cuál es su último trabajo?» (Caicedo Mena, 1992, p. 53). Le exigía a Miguel A. Caicedo más que a sus compañeros; por lo que este llegó a pensar que «se la tenía montada». Su percepción sobre Saulo Sánchez cambió al final de 1939, cuando:

Ya casi terminaba el acto cuando don Saulo se puso de pie y manifestó: «Señoras y señores: hoy es un día grandioso para las letras choconas. Enseguida escucharemos al nuevo poeta, Miguel A. Caicedo».

Imagine el lector palabras en mi espíritu. De momento, no supe dónde me encontraba. Un temblor indecible se apoderó de mí. Solo ahora recuerdo que Blas Felipe Londoño se colocó a mi lado y, tomándome del brazo, me dijo: «Vamos poeta». No supe cómo comencé a recitar mi poema «Calixto y Melibea» que había dedicado a mi gran profesor y guía. Volví en mí al estruendo del aplauso. Mi entusiasmo fue indescriptible al recibir las felicitaciones y me sentí sumamente comprometido con la sociedad y mucho más cuando, al día siguiente, leía la crónica publicada en el periódico *A. B. C.*, en la cual Ramón Lozano Garcés decía: «El Chocó está de gala. Ha nacido un gran poeta con alas muy fuertes para volar muy alto». (Caicedo Mena, 1992, p. 55)

En 1941, Miguel A. Caicedo fue becado por el Comité para culminar estudios de bachillerato en el Liceo Antioqueño. Para su sorpresa, Vicente Barrios Ferrer era su vicerrector. A su llegada, Miguel A. Caicedo fue informado de que, a pesar de sus buenas notas, debía validar algunas asignaturas, ya que el grado quinto en el Colegio Carrasquilla no estaba aprobado (Caicedo Mena, 1992). Así lo hizo, con tal éxito que, según cuenta, el Consejo del Liceo «dictó una resolución por la cual se dispone la aceptación de los estudiantes del Carrasquilla, sin examen de validación» (Caicedo Mena, 1992, pp. 57-58).

Luego de concluir sus estudios, Miguel A. Caicedo se presentó y fue admitido a la Escuela de Minas; pero, cuenta que Marcos Matutana, director de Educación de la Intendencia, le comunicó que la pensión que se le había aprobado era para cursar Idiomas y Literatura en la Universidad Pedagógica de Bogotá (Caicedo Mena, 1992). Nicolás Rojas Mena fue comisionado para dialogar con Miguel A.

Caicedo en Medellín. Según dice Caicedo Mena (1992), Nicolás Rojas le contó que en el Colegio Carrasquilla a los estudiantes se les llevaba una ficha como seguimiento de su rendimiento académico. Esta era una de las razones por las que Saulo Sánchez le exigía más que a sus compañeros. Nicolás Rojas le expresó que era menester tener personal del pueblo preparado para encargarse de la educación secundaria. «Es parte del plan por la “reivindicación del pueblo chocoano”, pues es tu gente la que te necesita, Miguel. Ante todo, hermano, “su gente de uno”» (Caicedo Mena, 1992, p. 60), le dijo Nicolás Rojas a Miguel A. Caicedo⁷¹.

Miguel A. Caicedo no estudió en la Universidad Pedagógica, pues la Universidad de Antioquia creó un Instituto Filológico, de donde se graduó. En 1947, Caicedo regresó a Quibdó con dos nombramientos para ejercer como docente: Normal Superior de Varones y el Colegio Carrasquilla (Caicedo Mena, 1992). Por ser egresado, era de esperarse que eligiera al Carrasquilla. Sin embargo, su elección fue por la Normal Superior. Nicolás Rojas Mena, al conocer su decisión, le expresó lleno de alegría: «Bendito sea el cielo, exclamó. Estaba muy temeroso de que escogieras tu colegio. Ahora veo que entendiste bien nuestro deber con “su gente de uno”» (Caicedo Mena, 1992, p. 64).

Durante este tiempo el *Comité chocoanista* marcó un hito histórico en el Chocó, especialmente, en el campo de la educación. Pero esta armonía se rompió cuando, según Caicedo Mena (1977b), el Chocó fue independizado en lo electoral de Antioquia, por medio del *decreto* 325 de 1941, «y suscribió por primera vez sus propias listas para las elecciones populares con miras a la escogencia de los dos representantes a la Cámara» (p. 76). Entonces se crearon dos bandos, uno liderado por Diego Luis Córdoba y otro por Adán Arriaga Andrade, quienes se enfrentaron en un duro y largo debate de balcón a balcón que duró hasta las tres de la madrugada (Caicedo Mena, 1977b).

Tras la lucha política regional surgió la politiquería. Todo el avance se estancó. El acceso a los espacios ya no estaba dado por tener habilidades académicas sino por la afiliación partidista. La «gente

71 Revisar el texto *Nicolás Rojas Mena* (1994) del escritor M. A. Caicedo Mena.

de uno» fue reemplazada por «lo de uno» y «voy por lo mío». La politiquería es, según Caicedo Mena (1977b), determinante del odio y la persecución que nos hacen incapaces de reconciliarnos. El ascenso del Comité por la reivindicación y apertura de la carretera Quibdó-Bolívar trajo consigo cambios geopolíticos, económicos y culturales en la región. Tiempo después decayó el comercio con Cartagena y, con ello, los empresarios locales. Los nuevos inmigrantes-comerciantes se hicieron con el comercio. Esta nueva élite económica se destaca por reconocerse blanca y andar en busca de fortuna, pero dista de la anterior al no ser culta. El poder político se mantuvo en manos del poder colonial y la descendencia de algunos de los líderes negros que emergieron durante este periodo. Fue el regreso «al vivir de paso» característico de la Colonia y principios de la República.

El Comité de reivindicación chochoanista logró avances en educación; pero el ribereño, es decir, el negro campesino de la ribera, poco se benefició de la cultura citadina quibdoseña. El racismo que denunció el Comité se centró en los ribereños⁷². Velásquez (1961/2010) encontró en 1961 en el Alto Atrato (Las Mercedes, Tanandó, Samurindó y Yutó)⁷³ que «el negro va al monte vestido de pampanilla solamente o de guayuco y franela vieja, o bien de taparrabo o cotona, camisa de mangas cortas o sin ellas, cuyo largo no pasa al ombligo» (p. 149). Los ribereños descienden, en su mayoría, de esclavizados que compraron su libertad mucho antes de la abolición de la esclavitud (1851) y se dispersaron en troncos familiares por los ríos (ver *Figura 12*). La historia negra del Chocó está marcada por dos mundos que se contraponen: el mundo citadino y el mundo de la ribera. El ribereño es heredero de un complejo sistema de conocimientos plurales, las epistemologías de la manigua.

72 Esta idea se desarrollará en el capítulo 3, cuando los ribereños se movilizan por el reconocimiento de los derechos étnicos; lucha donde se conquista el art. transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley 70 de 1993, donde los negros ciudadanos fueron opositores de las demandas ribereñas.

73 Estas zonas rurales-ribereñas, en ese entonces, pertenecían al municipio de Quibdó.

Figura 12 Un grupo de viviendas del Chocó



Nota: Adaptado de *Bodas de Plata Misionales de la Congregación de Misioneros Hijos del I. Corazón de María en el Chocó, 1909-1934* Quibdó (p.12), por Congregación de Misioneros Hijos del I. Corazón de María Chocó, s.f., Tipografía Manizales.

Capítulo II

Epistemologías de la manigua: pensamiento insumiso para una escuela con justicia epistémica

Durante el confinamiento derivado de la pandemia de la COVID-19, el Ministerio de Cultura financió a la Corporación Cuenta Chocó Rogerio Velásquez⁷⁴ el proyecto *Cultivando la tradición oral Afrochocoana* (ver *Figura 13*). Los sábados leía cuentos orales atrateños, compilados por Rogerio Velásquez (1959/2000), a través de Facebook Live. En las jornadas de lectura descubrí que no solo eran cuentos para el esparcimiento, sino que también yacía en ellos una filosofía con la que había crecido en la ribera del Atrato. Fue un encuentro con mi ser ribereño. Esta racionalidad ribereña fue denominada *epistemologías de la manigua*, la cual se explica en el primer apartado de este capítulo.

El segundo apartado se dedica al estudio del pensamiento educativo de Rogerio Velásquez. En su obra encontramos una propuesta disruptiva para su tiempo y pertinente para la actualidad. El tercer acápite aborda el rol de la enseñanza de la «historia patria» en la construcción del racismo en la sociedad colombiana. A su vez, el capítulo nos

74 Soy el fundador y director de esta organización, sin ánimo de lucro, que promueve la lengua, literatura y cultura afro, indígena y chocoana.

Figura 13 Proyecto «Cultivando la tradición oral Afrochocoana»



Nota: Adaptado de Proyecto «Cultivando la tradición oral Afrochocoana», de Corporación Cuenta Chocó Rogerio Velásquez Murillo, 2020.

presenta a los primeros intelectuales y movimientos organizativos negros: *Club Negro*, *Día del Negro* (ambos en 1943), *Centro de Estudios Afrocolombianos* y el *Primer Congreso de las Culturas Negras de las Américas* (1977). Los primeros escritores negros emplearían la literatura para enaltecer el legado africano y denunciar el racismo que vivían en la sociedad colombiana.

2.1 El pensar ribereño: epistemologías de la manigua⁷⁵ y oralidad como memoria histórica

Pensemos que aquí pudo haber desembarcado un arquitecto, pero no la arquitectura de Dogón de Mali; un sacerdote, pero no todo un complejo ceremonial, mítico y litúrgico de los ngolas; un médico, pero no la medicina balanta del río Cacheo. Una mayoría de postadolescentes, cuya formación por lo general estaba lejos de concluir, se bajó de las naves con recuerdos que aplicó a las riquezas del nuevo continente y a las artes de indios y españoles, hasta ir haciendo culturas nuevas. Estas ostentaban el legado africano, pero no eran africanas; dejaban ver los préstamos de América y Europa, pero no eran americanas ni europeas.
(Arocha, 1999, p. 38).

Nací bajo el manto del río Atrato gracias a mi abuela Virginia Córdoba, partera de mi nacimiento. Mi padre heredó las tierras de mis abuelos. En la ribera no usaban cercas. Cada uno reconocía la propiedad del otro; los viejos resolvían los conflictos que se presentasen. El río era nuestro sustentador y la única «autopista». Mis padres mantenían relaciones económicas con las comunidades indígenas que vivían en la cabecera del río. Estas, en su viaje a Quibdó o a Yuto, solían dormir en nuestra casa. La mayor parte del día vivíamos en el río. Mi papá tenía un motor de mina con el que trabajaba en los terrenos de la familia. Nos hacíamos adultos en las faenas diarias: casería, siembra, corte de colino, pesca, etc. Mi tío José Va-

75 En este apartado pretendemos acercarnos a la comprensión de la manigua, a partir de las investigaciones de Miguel A. Caicedo, Jaime Arocha, Sergio Mosquera y Rogerio Velásquez, especialmente. El trabajo sobre las poblaciones negras realizado por Velásquez puede considerarse como pionero dentro de la antropología colombiana, en un momento caracterizado sobre todo por el indigenismo. Las poblaciones negras no eran consideradas objetos de estudio de las ciencias sociales. Velásquez me permitió reconocer mi ser ribereño con orgullo. En este camino emerge la noción de epistemologías de la manigua.

lencia solía amenizar las noches con cuentos orales de los mayores. Los padrinos eran seres respetados porque eran quienes nos podían rescatar ante la posibilidad de que el diablo o el duende nos llevara monte adentro. Estos conocimientos se remontan a tiempos inmemoriales y al presente mismo. Mis padres aprendieron de sus padres y yo de ellos. Le llamamos aquí epistemologías de la manigua, y la oralidad es su soporte.

Las epistemologías de la manigua han tenido como fertilizantes la exclusión y marginación histórica que han padecido los ribereños. Los ribereños crearon formas de vida auténticas-creativas-plurales-espirituales. Las casas y caseríos se construyeron en la ribera del río Atrato⁷⁶. Estamos frente a una cultura del agua, de ahí que se asuma en esta investigación la categoría de ribereño para asignar a los poseedores de las epistemologías de la manigua. El ribereño es portador de un complejo sistema de conocimiento y vida en diálogo constante con el monte y el agua. Las epistemologías de la manigua son plurales, es decir, existen distintas formas de apropiación de la manigua por parte de los ribereños que pueblan el territorio chocoano. En este estudio nos centramos en los ribereños del río Atrato.

En las vacaciones de navidad de 2021 viajamos a Manguindó, corregimiento de Quibdó, de donde es oriunda Doris, mi compañera. Mi cuñada, Melania Raga, tenía más de 20 años de no regresar a su solar nativo. Sin embargo, recordaba con exactitud las casas que existieron. La delimitación estaba mediada por los tipos de árboles que encontraba en el viaje. Según ella, y como nos enseñaban, los diferentes tipos de árboles indicaban que, en ese lugar, en algún momento, hubo una vivienda. Las quebradas o algunos árboles demarcaban la propiedad. Las familias se habían asentado en troncos familiares. En la ribera hay una disposición arquitectónica y espacial. Es así como:

En los patios, al lado de las viviendas, totalmente construidas en madera, se siembran frutales como la papaya y el marañón. Además, se cultiva la papachina, un tubérculo que, junto con el plátano,

76 Como lo vamos a ver en el capítulo 3, estos ribereños, a finales de la década de los ochenta, van a exigir que el Estado les reconozca derechos sobre sus tierras cultivadas y cultura propia. Este proceso desemboca en la Ley 70 de 1993 y el reconocimiento de los ribereños como grupo étnico.

el arroz, el maíz, el pescado y la carne de animales de monte, hace parte de los principales alimentos que consume la población. Al lado de las casas también están las barbacoas y las azoteas donde las mujeres siembran condimentos como la cebolla, el poleo, la albahaca y el cilantro, además de plantas medicinales (Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato [COCOMACIA], 2002, p. 30)

Las epistemologías de la manigua son una filosofía de la práctica. Los renacientes aprenden en un proceso de observación, interacción y experimentación. La manigua es el universo donde habita el ribereño. La vida no está mediada por el dinero, pues han carecido de él, sino que responde a un carácter comunitario. Por ejemplo, construir una casa, socolar un terreno, etc. El dueño del trabajo da la comida al grupo que apoya la labor y, luego, el otro hace lo mismo. A estas actividades comunitarias se les llama *convite*, *minga* o *mano cambiada*. Los renacientes acompañan las labores de los padres. Los ribereños, aún, construyen sus casas sobre guayacanes para evitar las inundaciones de los ríos (*Figura 14*).

Figura 14 Casa en la ribera del río Mojaudó, corregimiento de Munguidó, Quibdó.



Fuente: fotografía del autor.

La ribera está poblada, especialmente, por descendientes de Libres que compraron su libertad mucho antes de la abolición de la esclavitud (1851). Los Libres⁷⁷, llamados así entre ellos, se ubicaron en las riberas de los ríos del Chocó, alejados del Estado. El Estado, desde el siglo XIX, facultó para que las tierras baldías o incultas de la Nación fueran de propiedad para quienes establecieran habitación, labranza o cultivo, cualquiera fuera su extensión (Ley 48 de 1882; Ley 61 de 1874; Ley 25 de 1908). Velásquez (1961/2010) señala que «aunque las leyes colombianas de los años 1870, 1874, 1882, 1915, 1917, 1926, 1931 y 1936 los autorizaba a alcanzar el derecho de propiedad, la indolencia y la ignorancia no los dejaban actuar» (p. 174). Sin embargo, no existe tal «indolencia» que señala el autor. El Estado otorgaba estos derechos, pero los ribereños, mayoritariamente analfabetos⁷⁸ y pobres, no podían beneficiarse debido al desconocimiento sobre el funcionamiento estatal. En el Alto Atrato, muchos ribereños le dijeron a Velásquez (1961/2010) que la consecución de un título de propiedad era un asunto tedioso, caro y lento, dado el papeleo que exigían en las distintas esferas gubernamentales, pues se requiere:

Comprobar que se ha hecho uso de la estancia por más de diez años; buscar ingenieros que levanten planos y mapas del lugar; pagar inspecciones oculares para deslindar el lote de otras haciendas cercanas; conseguir abogados en Bogotá capaces de activar la petición, es mucho pedir a un iletrado que piensa sin cesar en la vivienda, el aumento de la familia y en los problemas de la cementera. (Velásquez, 1961/2010, p. 175)

En la consideración de Velásquez (1961/2010) se invisibilizan formas de tenencia sobre la tierra, propias de la manigua. Los ribe-

77 El censo de 1843 registró en la provincia del Chocó una población de 27.360: 2.496 esclavizados y 24.864 Libres (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 1975). Los afrochocoanos, según Arocha (1999), «se llaman así mismo Libres porque mantienen viva la memoria la lucha de sus antepasados por alcanzar la libertad» (p. 15).

78 Velásquez (1961/2010), en su viaje por el Alto Atrato, censó 1.212 ribereños, «entre hombres, mujeres y niños de ambos sexos, es decir, el 0.34% del total del municipio de Quibdó que cuenta, según censo de 1951, con 35.364 habitantes. De nuestra cifra hallamos el 58% de analfabetos» (p. 163).

reños crearon su propio sistema de tenencia sobre la tierra alejada del Estado. La tierra se hereda de una generación a otra, por sangre, pero a su vez podían heredar los ahijados o familiares. La propiedad no se fundamenta en valores económicos sino en vínculos familiares y comunitarios. Velásquez (1961/2010), en la década del sesenta, mostró su preocupación por este sistema, ya que «esta ocupación inmemorial deja las sucesiones ilíquidas porque los agricultores consideran que las propiedades de sus antecesores se respaldan con los títulos aquellos» (p. 174). Velásquez (1961/2010) además dice que:

[...] en caso de venta, permuta o donación de los inmuebles sucesorales, les basta con autorizar la póliza correspondiente y suscribirla, con lo que creen haber perfeccionado cualesquiera de los contratos citados. Pocos son los compradores que al adquirir una propiedad campestre elevan pólizas mencionadas a escrituras para tener un instrumento legal que los ampare para siempre. (p. 175)

La palabra es consuetudinaria en el derecho ribereño. La demarcación de la propiedad se realiza, según Velásquez (1961/2010), a través de «árboles frutales, palmas de chontaduro, mil pesos, quebradas, ríos u otras propiedades vecinales» (p. 176). Velásquez (1961/2010) dice que no encontró ladrillos, palmas rajadas, guaduas, tapias u otras formas de vallados, por lo que los conflictos eran comunes y continuos. El anciano es el juez ante los conflictos que surgen en la posesión de la tierra. La vida nómada y migrante hace que las tierras estén sin poseedores por un largo periodo de tiempo, pero esto no hace que se pierda su posesión, ya que «la tierra es imprescriptible: su posesión no se pierde por ausencia, ni se gana por ocupación si no se pertenece a ella» (Velásquez, 1961/2010, p. 62).

Por otro lado, el desarrollo de las sociedades industrializadas-coloniales, llamadas a sí mismas del Primer mundo, se meció sobre los seres de piel negra. Sin embargo, estos crearon el imaginario⁷⁹

79 En este caso, los imaginarios son arquetipos elaborados por el colonialista para esconder valores positivos e innovaciones de la gente negra. La fuerza e intensidad hace de ellos una verdad. El colonialista no solo posee la fuerza armada sino los campos ideológicos del Estado como la escuela, los medios de comunicación, la religión. Todos han estado al servicio del imaginario negativo sobre la gente negra. El poder del racismo está en la fuerza del imaginario. En este camino crea un sujeto

del ser-negro como «símbolo de pereza». La «pereza» se debe, según Wade (1991), a que, abolida la esclavitud, la población negra en el Chocó ya no quería trabajar para el blanco: «una actitud comprendida por ellos como simple “pereza”» (p. 122). Aquello que el colonialista denomina *pereza* esconde una noción de libertad que elaboró el ribereño en la manigua. Velásquez (1960/2010) dice que «sin exagerar puede contarse que para el campesino del Pacífico cada átomo de tiempo es la posibilidad de un fruto cierto» (p. 518). El ribereño no era esclavo del trabajo, ni el patrón era dueño de él. Su tiempo no se gastaba en acumular y consumir. De modo que esta no es una «disposición hacia a la pereza» sino una concepción de ser y estar en el mundo. Rogerio Velásquez encontró que:

Para un chochoano del alto o bajo Chocó que permanezca todavía sin deformar por la cultura libresca, la razón de vivir radica en tener casa y plataneros propios, minas y canoas, perros que cuiden la heredad e hijos que prolonguen más allá de los días precarios la trabazón de sus formas físicas y sus desvelos palpitantes. (Velásquez, 1961/2010, p. 518)

Las epistemologías de la manigua dan cuenta de una racionalidad contraria a la razón falblancocéntrica-moderna-occidental-colonial, donde el sujeto no es dueño de su tiempo y se explota a sí mismo, a la naturaleza y a los otros, para consumir. El ribereño al esparcirse por los ríos no necesitó de un patrón, por tanto, creó una vida sin ser asalariado-dependiente. El ribereño conquistó el tiempo y, con ello, su libertad. La noción de libertad del ribereño se encuentra reseñada en la memoria de la oralidad de los mayores. La siguiente copla, que nos llegó a través de Velásquez (1960/2010), nos da cuenta de esta racionalidad:

Mi dicha solo consiste
en tener mis plataneros,
en ser como el viento, libre,
sin mandarín que me mande. (p. 518)

que se niega a sí mismo, al tiempo que él se apropia de la cultura que este produce. El imaginario favorece la esclavización de las epistemologías de la manigua.

Desde esta racionalidad, el ser humano es una parte de la manigua. Según dice S. A. Mosquera (2009) se trató de «un modelo que emergió a través de un diálogo en relación sociedad-naturaleza, dicho de otra manera, humanidad-animalidad, en la cual la organización *zoocial* correspondería con la social», en donde «no hay antagonismo, y mucho menos contradicción» (p. 85). Los sabios de las comunidades ribereñas tenían el poder de adoptar formas y habilidades de los animales. Caicedo Mena (1977a) cuenta que el señor Bonifacio Quejada era recordado por la gente de Beberá por ser:

[...] un gran transformista y de acuerdo con la capacidad de sus compañeros de trabajo, tomaba la forma de animal que le fuera fácil cargar, así, cuando el otro bajaba la catanga o la mochila, saltaba una liebre, un perico o una tortuga que inmediatamente tomaba forma humana ante los ojos asombrados de sus amigos. (p. 75)

La manigua está habitada por espíritus. A Lydia Cabrera (2016) los negros cubanos le contaron que «el monte tiene su ley» (p. 16). Por eso es necesario «saber entrar al monte» (p. 16). En la navidad de 2021, Zahily Ashanty y Mateo Ali, mis hijos, fueron por primera vez a Munguidó, la tierra de su madre. En el ingreso al río Mojaudó la tía mayor recomendó darle a cada renaciente un trago de agua del río. No acatamos su recomendación. Después, todos los renacientes salieron enfermos del río. La tía responsabilizó a los padres y madres, por la enfermedad de los renacientes, ya que no se hizo lo que mandaba: pedir permiso para ingresar a la ribera. Algo parecido viví, varios años atrás, en el ingreso al río Beté. Una profesora me echó agua del río en la coronilla de la cabeza. No hacerlo podía causar una tragedia en el viaje, me expresó. Estas omisiones se pueden pagar con la vida. En relación con lo que comentamos, el señor Gabino Sandoval le dijo en Cuba a Cabrera (2016) que «el monte es como un templo» (p. 16), por eso:

[...] Nosotros los negros vamos al monte como si fuéramos a una iglesia, porque está llena de santos y de difuntos, a pedirles lo que hace falta para nuestra salud y para nuestros negocios. Ahora bien: si en casa ajena se debe ser respetuoso, en la casa de los santos, ¿no será más respetuoso? El blanco no entra en la iglesia como Pedro por su casa... ¿Qué piensa el Santísimo si usted le vuelve la espalda al altar, cuando a lo que usted va es a pedirle que le dé salud, que lo

ayude, que le dé esto o lo otro? Jesucristo se ofende; si la oye, no le pone atención. Porque todo tiene su manera...y esa no sería manera de dirigirse a un santo. Pues lo mismo es el monte, y como allí también hay santos, y están las ánimas y los espíritus todos, tampoco se entra sin respeto y compostura. (Cabrera, 2016, pp. 16-17)

Las religiones africanas, según Zapata (1989/2008), son panteístas; conciben al individuo como un eslabón de una cadena, en la que se vinculan otros seres: animales o vegetales, y cosas que le sirven, como la tierra, el agua, el aire, el fuego, las estrellas y los muertos. La manigua cubana está habitada por los orishas del panteón yoruba: Elegguá, Oko, Changó, Oggún, Obatalá, entre otros. En nuestra manigua brotaron otros espíritus como la madre monte, el duende, el diablo, el indio de agua, entre otros, que regulan nuestra existencia y la relación con el monte y el río. Los padrinos son personas sagradas porque solo ellos tienen el poder de rescatar a los ahijados en caso de que el diablo se los lleve monte adentro. El ribereño no rechazó, directamente, el catolicismo, pero tampoco se abalanzó sobre él. En muchos casos, adoptó las características de Ananse, es decir: hacerse el tonto y seguirle la corriente al «esclavizador». Y dejarlo que se sintiera superior. Decían que «sí» a lo que el sacerdote decía, pero cuando este partía seguían con sus prácticas. El misionero Virginio Belarra (1924), cuenta que:

Los de los suyo son más religiosos, hasta rayar muchos en supersticiosos; pero aun cuando exteriormente parecen piadosos y devotos, la mayor parte vive en mal estado, y hasta muchos parecen *de buena fe*. Lo malo es que uno les habla, les hace ver que su vida no es de buen cristiano, que es necesario cambiar, ponerse en buen estado, etc.; a todo le dicen que sí, que lo harán, que así debe ser; y una vez que el Padre se va... si te he visto, no me acuerdo, y viven como antes; de aquí que se consigan pocos matrimonios. Otros contestan a las amonestaciones del Padre: «No me nace». (p. 49)

El ribereño creó rasgos religiosos propios que, si bien comparten elementos del catolicismo, no lo son, propiamente dicho. Zapata (1989/2008) dice que la muerte le brindó al negro «el camino expedito para su realización creadora y espiritual» (p. 106); de ahí su importancia para el estudio de las epistemologías de la manigua. Los ritos mortuorios comparten elementos, pero no son homogéneos

en la manigua. La muerte es un evento social y comunitario. Los velorios, de acuerdo con Leal y Restrepo (2003), han influido en el desarrollo de las prácticas productivas. Los gastos funerarios se solventan a través de limosnas⁸⁰ que la población le da a la familia del difunto. La familia extensa llega de todos los rincones. Las noches son amenizadas por cuentos, coplas, adivinanzas, etc.

Los ribereños están en conexión con la manigua desde su nacimiento. Los renacientes son ombligados con un elemento del monte, constituyéndose así en parte de este. En este sentido, Caicedo Mena (1977a) dice que «una de las especialidades es la de aplicar ciertos polvos que llevan consigo en el ombligo del recién nacido después de cortarlo y antes de anudarlo» (p. 88). El ombligamiento es un modo de aumentar el poder del ombligado. De este modo, «la persona ombligada va a adquirir las cualidades de su fuente de origen» (S. A. Mosquera, 2009, p. 43). El renaciente adquiere las habilidades y carácter de los animales, del vegetal o mineral, con el que es ombligado. Caicedo Mena (1977a), cuenta que:

De acuerdo con la intención de la partera, el bebé va creciendo con la fuerza y resistencia de la danta, con el amor al trabajo, con la inquietud y la laboriosidad, con la avispa y buena suerte hasta volverse escurridizo o inasible mediante el agua o el propio sudor.

Según creencia popular los ombligados no pierden sus facultades ni bajo el peso de los años. (pp. 88-89)

Algunos investigadores⁸¹ atribuyen el ombligamiento a la cultura indígena embera. El antropólogo Arocha (1999) relaciona esta

80 Los muertos son enterrados por la comunidad. Las limosnas son dineros que las personas de la comunidad le aportan a la familia del difunto para las obras fúnebres. La familia o allegado toma puestos. Esto se refiere a que una vez se ha levantado la tumba, después de las nueve noches de rezo, la deuda del acto mortuario se reparte por igual entre familiares o cercanos al difunto de la familia. En el mayor de los casos, la comunidad da más dinero que los gastos. Esto depende de la generosidad en vida del difunto o la familia en estos actos.

81 A. Fernando Urbina (como se citó en Arocha, 1999) dice que le contó una abuela embera que se recogen (las partes del animal) y se raspan sobre una tabla nueva de balsa. El polvito se revuelve con achiote diluido en agua o aguardiente. Luego se le unta al ombligado, comenzando por el dedo corazón de la mano derecha; finalmente desde la muñeca hasta la nuca.

práctica con los pueblos fanti-ashanti del golfo de Benín y a los winti de Surinam. Arocha (1999) encontró dos formas de ombligamiento en el Baudó. El primero se produce «cuando alguien nace, y la madre entierra la placenta y el cordón umbilical debajo de la semilla germinante de un árbol, escogido por ella y cultivado en una *zotea* desde que supo de su preñez» (p. 15). El segundo ocurre después de la caída del ombligo. Se escoge, previamente, un animal, vegetal o mineral. Se tuesta el elemento y el polvo se echa en la cicatriz del renaciente.

El ombligamiento está vinculado con el oficio de la partería y el conocimiento de las plantas. Rosa Nelly Ramírez, mi madre, me contó que los dolores de parto le iniciaron en la noche. En la tarde del día siguiente, mi abuela Virginia Córdoba le dio un bebedizo de unas plantas. Luego le comenzaron los dolores y entró en trabajo de parto. A la una de la tarde este ribereño había nacido en los brazos del río Atrato. Días después mi abuela, partera de mi nacimiento, completó el ritual. El ombligo al caer fue tostado con plantas y animales. Luego el polvo fue depositado en la zona umbilical. Así me hice parte de la manigua. Esta práctica ha ido desapareciendo con la desaparición de la partería.

La oralidad es el sostén de las epistemologías de la manigua, en términos generales, de la vida ribereña. La narrativa oral no solo está constituida por palabras dispuestas para el esparcimiento, sino que son escenarios de (re)producción de la vida y cosmovisión de los ribereños. La oralidad constituye, entonces, una red de significados a través de los que se transmiten los valores, conocimientos y formas de resistencias comunitarias. J. E. García (2011) dice que «su correcta interpretación ... [no solo devela] ... el concepto de sociedad existente» (p. 119), sino los procedimientos para construir nuestras realidades actuales. Por su parte, S. A. Mosquera (2009) dice que «nadie discute la veracidad de estas fórmulas porque están basadas en la palabra, que es sagrada» (p. 67). Los mayores empleaban estos relatos como herramientas de formación moralizante. La oralidad es portadora de la filosofía germinada en la manigua. En el cuento *El sapo y el cangrejo*, recolectado por Velásquez (1959/2000) en 1959, el narrador brinda explicaciones de por qué Sapo y Cangrejo tienen ciertas características y habilidades:

Un día iban el Sapo y la Rana a celebrar una fiesta. Por el camino se toparon con Cangrejo. Por burlarse del pobre, le gritó Sapo:

—¿Para dónde vas, ramazón?

—Voy a celebrar un bautismo con los boquianchos y los nalguiestrechos, contestó Cangrejo.

Al oír esto, Sapo se enfureció de tal manera que echaba espumas por la boca y leche por todo el cuerpo. Dejó a la mujer y le gritó al Cangrejo: ¡Aguárdame un tantico, so insolente! Aguárdame para que veas cómo te castigo.

Cangrejo lo esperó. Sapo cerró los ojos y le mandó la muñeca, con tanta fuerza, que dio una voltereta y fue a parar al suelo, donde Cangrejo le dio su mueda.

Desde ese día Sapo, medio loco, repite en las noches:

—Lo erré...é...é...erré... é...é... (Velásquez, 1959/2000, p. 193)

En la oralidad están contenidas las comprensiones y explicaciones de su entorno y cómo estos seres humanos organizaban su vida. La población negra en el Chocó no conoció la escritura sino hasta el siglo XX⁸². La oralidad no ancla al ribereño al pasado, sino que «la literatura oral existe en cuanto hay creación e innovación, modernización» (Vanín, 1996, p. 59). La oralidad es la cuna donde se lucha, se enamora y sueña. Para Velásquez (1960/2010) la «angustia, temor, rabia, lo que hiere y quebranta lo expresa poéticamente» (p. 519). Las coplas son formas literarias que los ribereños emplean para explicar sus sentires, razonamientos, luchas. Es así como lo encontramos en las siguientes coplas recopiladas por Velásquez en su texto *Cantares de los tres ríos* (1960/2010):

Tú eres mi grano de oro
ensartado en un cordón,
donde se atan y se desatan
las alas del corazón [...]

Dime ya si es que me quieres,
no me andes atormentando,
que no eres purgatorio
para tenerme penando [...]

82 En el siglo XIX, como se evidenció en el capítulo 1, solo se presentaron casos excepcionales.

Antenoche yo soñé
 y anoche volví a soñar,
 que estaba preso en tus brazos
 debajo de un platanar. (pp. 522-524)

La búsqueda de reconocimiento y la valoración de la estética negra están conectadas con los esfuerzos realizados por académicos, activistas y líderes políticos a mediados del siglo XX. No obstante, desde siempre han estado en la manigua. El ribereño reivindicó el ser negro como símbolo de positividad y prestigio social. Al respecto, el padre Gaitán (1995) dice que «sometido el negro a la esclavitud o a la servidumbre, fue la copla la única arma que podía esgrimir contra el amo o el señor en las fiestas o faenas» (p. 91). Al respecto, Velásquez (1960/2010) encontró que los ribereños respondían ante el racismo con la siguiente copla:

El ser negro no es afrenta,
 ni el color le quita fama,
 porque con zapatos negros
 se viste la mejor dama. (p. 493)

La oralidad evidencia que la esclavización no solo afectó su cuerpo físico sino también su mente. En muchos casos, el colonizado interiorizó su ser y sus referentes como una amalgama de negatividad⁸³. El ribereño termina rechazando las epistemologías de la manigua, su ser. En consecuencia, se arroja a la cultura del colonizador. La religiosidad es usada como construcción de *negatividad* o *positividad*. Lo divino puede ser asumido como el destino para el ser-blanco, y el infierno para el ser-negro. La «generalización» es empleada como recurso lingüístico para autodiscriminarse y, a su vez, discriminar el colectivo al que pertenece. En este sentido, Velásquez (1960/2010) escuchó de boca de los ribereños:

83 El estudio sobre las coplas permite vislumbrar las afectaciones psicológicas que causó la trata negrera, el sistema esclavista, y, en tiempos del Estado, el racismo contra la gente negra.

Los blancos los hizo Dios
y a los mulatos san Pedro;
los negros los hizo el diablo
para tizón del infierno. (p. 492)

Uno de los mitos bíblicos que sostuvo a la esclavitud fue la maldición de Noé⁸⁴. Según el relato bíblico, Cam se burló de la desnudez de Noé, al encontrarlo dormido tras una borrachera, y este, como represalia, maldijo a su descendencia y declaró que sería sierva de la de sus hermanos. En esta tradición los negros descienden de Cam. Los esclavistas en el Chocó se apropiaron de este mito, y los esclavizados, en algunos casos, le confirieron el grado de verdad. En 1959, algunos ribereños le contaron a Velásquez (1959/2000) que:

Los amos del río Iró, en el San Juan, contaban que Noé fue el primero que tuvo zacatín o alambique para fabricar aguardiente. Habiendo probado demasiado licor que acababa de producir, se embriagó y se quedó dormido en su rancho. Como ningún borracho tiene cuidado de sí mismo ni de nada, se echó a roncar la perra medio en pelotas.

Así estaba cuando penetraron en su casa algunos de sus hijos. Al verlo de esta manera, muchos se contuvieron avergonzados y otros lo cubrieron con unas mantas de su cama. Solo el malcriado de Cam se burló del viejo borracho y en forma tan indecente.

Despertar Noé y saber lo ocurrido, todo fue uno. Entonces maldijo al hijo de Cam, porque éste estaba bendito por Dios, haciéndose saber que sus nietos serían sirvientes de la tierra. Los nietos de Cam fueron los negros.

Así hablaban los amos. (p. 187)

Frente al mito bíblico de Caín el ribereño respondió con ingenio. El ribereño usó las técnicas del esclavista para luchar contra la opresión y construir caminos de reivindicación de su ser. El padre Efraín Gaitán (1995), en su texto *Confesiones de un misionero del*

84 Cf. Génesis 9: 20-27.

Chocó, dice que «por un cuentillo que circula en el Chocó y que es contado con mucha gracia por los contertulios en los velorios me vengo a enterar del primer blanco» (p. 53); helo aquí:

Dios crió a un hombre y a una mujer. Ambos eran negros. Andando el tiempo el matrimonio tuvo dos hijos que se llamaron Caín y Abel. Caín fue malo y perverso, pues, desde chiquito, se dedicó al trago, a las mujeres y al juego. Abel oía misa, respetaba a sus padres y las cosas ajenas, y cumplía sus compromisos. Caín, envidioso de su hermano, lo mató una tarde al volver del trabajo. Pero como no hay crimen oculto, Dios se le presentó y reprochándole su falta, lo maldijo. La canillera (el susto) de Caín fue tan grande que palideció hasta tomar el color blanco que conservó hasta su muerte. Caín fue el padre de la nación blanca que hay sobre la tierra. (p. 54)

La partería⁸⁵ sobresale entre las epistemologías de la manigua. La partera devela el conocimiento obstétrico desarrollado en la manigua. El conocimiento de la manigua es un bien comunitario. La partería es una práctica, especialmente, de mujeres. No tiene un fin económico sino comunitario. Este oficio construye relaciones humanas que tejen comunidad. El Estado reglamentó el oficio de la partería a través del *Decreto 2311* de 1938. En su artículo primero se ordena que «no podrán presentar servicios como parteras en el territorio de la República sino las personas que tengan un diploma o un certificado que las acrediten hábiles para este oficio», el cual debía ser aprobado por el Ministerio de Trabajo, Higiene y Previsión Social. Para obtener el certificado, la ley exigía en su artículo tercero:

1. Ser mayor de edad y saber leer y escribir;
2. Presentar un certificado de buena conducta y un certificado de buena salud;

85 La partería también da cuenta de las violencias históricas sobre la mujer de la ribera. El Estado no ha fortalecido el oficio de la partería en la manigua ni ha llevado hospitales. Hasta hoy, 2022, el Chocó solo cuenta con un hospital de segundo nivel de complejidad. En el día de hoy, 11 de noviembre de 2022, a los profesionales de la salud, se les adeuda su salario. El hospital está intervenido por el Gobierno Nacional. Las mujeres son las que más sufren en este sistema. Muchas mujeres mueren en trabajo de parto por falta de asistencia médica especializada.

3. Haber hecho un año de práctica en la atención de partos normales en un hospital, clínica, sala de maternidad, o Comisión o Unidad Sanitaria. Estas instituciones deberán certificar sobre la competencia y sobre el número de partos que ha asistido la candidata, bajo la dirección de un médico experto. Este número no podrá ser menor a cincuenta partos.

El Decreto 2311 de 1938 hizo de la partería un oficio ilegal en el Chocó⁸⁶. La violación de la norma establecía una multa de entre veinte a cincuenta pesos a quienes ejercieran la partería sin cumplir los requisitos citados. El Chocó solo contaba con hospitales en Quibdó y Andagoya⁸⁷. Los costos de traslados y requisitos de atención hacían inaccesible el hospital para el ribereño. Velásquez (1961/2010) dice que cuando el curandero se declaraba impotente ante alguna enfermedad «empezaba un viacrucis» para el enfermo, dado que en los hospitales debía pagar:

[...] una cuota inicial de cinco pesos y cincuenta centavos diarios. Si la paciente es mujer, se ve sometida, además, a un interrogatorio sobre su vida marital. Si resulta no ser casada por la iglesia, se le niegan las visitas al marido. (p. 155)

Los ribereños preferían llevar a su pariente donde el curandero antes que al hospital. Hubo médicos que reconocieron las virtudes de las epistemologías de la manigua. Velásquez (1957/2010) dice que «un médico oficial se unió, para merecer consideraciones y aumentar sus clientelas, con uno de los chamanes del lugar que ve las enfermedades en orines agitados» (p. 101). Los estudiantes, en su mayoría, le manifestaron a Velásquez en las escuelas (1957/2010) su deseo de ser curanderos. El investigador percibió la aspiración de los educandos, en su texto *La medicina popular en la costa colombiana del Pacífico* (1957/2000), como consecuencia de una «escuela mal orientada». Las epistemologías de la manigua hubieran tenido otro

86 La intendencia del Chocó, según censo de población de 1938, tenía 111.216 habitantes, con una población escolar de 23.767, de los cuales 5.815 eran alfabetos, equivalente al 24,5% y, 17.952 analfabetas, es decir, el 75,5% respectivamente (Contraloría General de la República, 1942).

87 El hospital de Andagoya era privado.

florecer si la escuela que llegó las hubiera hecho partícipes del aula, en vez de excomulgarlas, cuando intentaban ingresar. La emancipación del ribereño pasa por el autorreconocimiento del valor de las epistemologías de la manigua y de su ser ribereño, que enfrenta la percepción negativa que se ha cernido sobre ellos.

2.2 Cada piso térmico debería tener su escuela específica: el pensamiento educativo en la obra de Rogerio Velásquez

Con organizaciones diferenciadas podría la escuela chocoana atender a la educación e ilustración básicas del pueblo, arraigar emigrantes, crear solidaridad.
(Velásquez, 1961/2010, p. 168).

Este apartado ofrece un acercamiento al pensamiento educativo de Rogerio Velásquez Murillo (1908-1965). En su obra resalta su preocupación por el lugar que ocupa la educación en la solución a los problemas de los ribereños. Sus investigaciones surgen de consultas de archivos coloniales y republicanos en diálogo con la investigación etnográfica. Recorrió ríos y montes del Pacífico, y especialmente el Chocó. Sus tesis son tan actuales como pertinentes. No solo inauguró los estudios afrocolombianos, sino que sentó las bases teóricas sobre la educación de la población negra; la cual debe, según su concepción, responder a las necesidades del contexto y no a las imposiciones estatales.

Rogerio Velásquez nació el 8 de agosto de 1906, dos años después de ser elevado el Chocó a Intendencia Nacional y un año antes del fusilamiento de Manuel Saturio Valencia. Velásquez fue un verdadero exponente de la «gente de uno» y la *negredumbre*, y conoció de cerca la educación desde distintas facetas. Inició estudios secundarios en el Colegio Carrasquilla y los concluyó en la Normal Central de Instructores de Tunja, donde se graduó como maestro

en 1938. Fue director de escuelas de Nóvita, director de educación del Chocó (1947), profesor del Instituto Pedagógico de Quibdó, y docente y rector del colegio Carrasquilla, cargo que desempeñaba cuando falleció en 1965.

En el Chocó, desde la Colonia, se implantó una economía extractivista y de sobrevivencia. El español ni sus descendientes se valieron de la ciencia, o ya sea «con el abecedario, o bien con normas económicas que produjesen ingresos aceptables» (Velásquez, 1965/2010, p. 71). Velásquez (1965/2010) encontró que las ordenanzas recogidas en la *Recopilación de las leyes de Indias* demandaban que la fundación de una ciudad española en América requería emplazamiento, sanidad, tráfico, condiciones físicas y servicios públicos. Nada de esto se cumplió en la manigua. En consecuencia, «quedaron sin estudiar el clima, el suelo, el relieve y las zonas de cultivo» (Velásquez, 1965/2010, p. 65). En este contexto de posibilidad:

nadie se preguntó, por ejemplo, si la pala y el arado eran más convenientes que las manos peladas o las cosas en la faena agrícolas, o si el carguío en la espalda de los esclavos rendía más que las ruedas o los animales de tiro. (Velásquez, 1965/2010, p. 71)

La escuela ha tenido como fin «civilizar» al ribereño. Desde la educación se buscó elidir todo rasgo de «salvajismo-ser ribereño», es decir, eliminar las epistemologías y prácticas de la manigua, en aras de «integrar» al ribereño a las dinámicas y exigencias que suponía la nacionalidad colombiana. La vinculación de maestros negros a la escuela no ocasionó una nueva comprensión sobre el territorio ni una ruptura con el proyecto civilizatorio. Velásquez (1961/2010) al respecto señala que «el negro chocoano no ha experimentado los beneficios de una escuela acertada, ni sentido la influencia educativa del magisterio que, en los primeros años, tuvo mucho que ver con la discriminación racial» (p. 171). Para este investigador la educación que reciben los pobladores del Pacífico es «una educación localista, terca y cerrada que olvida el universo para actuar sobre lo crítico y acucioso del momento» (Velásquez, 1959/2000, p. 176).

La escuela fue tardía en la manigua, pero cuando se abrió no integró ni dialogó con las epistemologías de la manigua, sino que las excomulgó del aula de clase por ser supersticiones o brujerías y no «conocimiento verdadero». El ser-ribereño en la escuela debió ser

silenciado-negado. La cadena de transmisión se fracturó al concebir a los mayores como «brutos» por no haber ido a la escuela. El misionero Efraín Gaitán llegó en 1967 a Bellavista. En esta población creó varios planteles educativos, entre los que se destaca una escuela nocturna para adultos. El «burro» es el símbolo de un estribillo que el misionero dice que usaba para enseñarles las vocales a los adultos; donde «el burro» es más inteligente que los abuelos y abuelas ribereños, antes sabios y líderes en sus comunidades. Así lo relata Gaitán (1995):

Di la primera clase. Comencé: las vocales, mis viejos queridos (como dice el P. Sabogal por medio de Sutatenza) son cinco: a, e, i, o, u. A ver, repitan todo el estribillo, para que graben mejor en la memoria:
ja, e, i, o, u
más sabe un burro que tú! (p. 141)

José Ángel Rivas le dijo a Velásquez (1947/2010) en 1947: «me quedé como mi mamá, y como ella, bruto, ¡lo que me duele tanto!» (p. 478). Esto se debe a que su madre lo llevó consigo a cumplir tareas propias de la ribera, por lo cual se alejó del padre Salazar, que le estaba enseñando a leer (Velásquez, 1947/2010). Contrario a lo expresado por José Ángel sobre su madre, la información que suministró acerca de ella permite concluir que era una mujer llena de sabiduría y liderazgo. José Ángel fue criado por su madre, pues su padre tenía otra familia. Él dice que de ella aprendió «a quebrá mai, molé arepas, jaboná, hacé de comé. También planchá y otros. También oficios de hombre. Entre otros, hacé tomas para venteá» (Velásquez, 1947/2010, p. 478). La madre de José Ángel era partera y conocedora de las plantas, por lo que él aprendió sobre las plantas y cómo tratar a una mujer en el trabajo de parto y posparto. De este modo, dice que aprendió «sobre la dieta de una mujé parida. A los tres días de dada a luz un baño, un baño de asiento que era de guayabo, matrancó, nacedera, cáscara de guamo y hojas. Esto es cocido» (Velásquez, 1947/2010, p. 468).

La mirada tradicional sobre la ausencia de la gente negra en la escuela hasta el siglo XX se reduce al racismo. Pero, aunque es una verdad, no es la totalidad de la realidad. Esta perspectiva desconoce las reacciones que el ribereño ha tenido frente a la escuela, desde cuando pudo ingresar a un aula de clase. Los ribereños no se

arrojaron a la escuela. En primer lugar, el ribereño rechazó la escuela porque le daba prioridad a su estilo de vida y a sus necesidades comunitarias, como pasó con la madre de José Ángel. Esto hizo que muchos no ingresaran a la escuela cuando se abrieron sus puertas. La escuela no era el propósito de sus vidas sino algo secundario, cuando se podía y no interfería con la vida ribereña.

El envío tardío de los renacientes a la escuela era una táctica que los padres ribereños usaban para mantener viva la transmisión de las epistemologías de la manigua. En este sentido, Velásquez (1961/2010) observó a principios de la década de los sesenta que los padres en el Alto Atrato enviaban a la escuela a sus hijos después de los doce años, cuando ya tenían el conocimiento del monte y el río. A esta edad los padres consideraban que los renacientes ya interpretaban el monte, valoraban el trabajo y se habían apropiado de las epistemologías de la manigua. A continuación, les compartimos el proceso formativo de los renacientes en la manigua, que encontró Velásquez (1965/2010), previo a su ingreso en la escuela:

Desde muy temprana edad el hijo del campesino chocoano empieza a trabajar con sus padres o personas mayores. En los primeros días se le conduce como observador de las faenas, a fin de que el aprendizaje entre por los ojos. De esta manera, comienzan a endurecerse los músculos con las embarcaciones y las minas, cargando caña o recogiendo productos salvajes, plantando árboles frutales o dando agua y tabaco a los faeneros de los campos. Para quebrar el desgano que se presenta, se le castiga o se le priva de lo indispensable, se le insulta con palabras como «haragán» o «perezoso», o se le formulan vaticinios de ser el último de la comunidad. También es extendido inculcar el amor al trabajo por medio de máximas y consejos que el niño no entiende a cabalidad, pero que oye con cuidado. Con sacrificios aprende a tejer redes, manejar canoas, labrar muebles rústicos, y los métodos usuales de cultivo. Las niñas aprenden, por su parte, las pocas prácticas de preparación de alimento, limpieza del hogar y de la ropa, cuidado de animales caseros, navegación por los ríos. Como adehala van los cuentos y rezos, los cantos y las danzas, las tradiciones folclóricas. La vida diaria con sus padres les enseña, en una palabra, hacer frente de las condiciones físicas y las prepara, de acuerdo con la sabiduría de sus progenitores, a ganarse,

con los recursos del ambiente, comida, habitación, medicina, muebles, vajillas, lo necesario para supervivir.

A los doce años, el muchacho atrateño es una ligera enciclopedia rural. Ha aprendido a vadear corrientes, a conocer los pasos del tigre o del zorro, o señalar plantas venenosas o curativas, a conducirse en una zocola o pesca, a construir ranchos, a determinar los cambios del tiempo, o a comprar y a vender. En su haber están los nombres de las avispas, pájaros, árboles maderables, víboras. Este muchacho así preparado es un bordón del hogar y que ya empieza a soñar con mujeres y con otros territorios.

A esta edad, generalmente, deciden los padres el aprendizaje de la lectura. Ya el niño sabe que el sustento diario se consigue con sudor; que la riqueza y las comodidades se ganan con los auxilios de la industria ejecutada con todas las potencias. Mas como su voluntad no cuenta, va a la escuela. (pp. 163-165)

En segundo lugar, algunos padres ribereños consideraban que la escuela no era un espacio para el ser-negro, sino un escenario exclusivo para el ser-blanco. Velásquez (1961/2010) cuenta que escuchó en el corregimiento de Boraudó una discusión entre padres de familia con una maestra, donde se decía:

El blanco tiene su pluma,
el mulato su bastón,
el indio su bodeguera,
el negro su canalón. (p. 493)

Para Velásquez (1961/2010) esta conducta de los padres de familia se debe a que la educación en el ribereño atrateño solo inició en el siglo XX. En tal sentido, dice que:

Sin contacto con gentes capaces de elevar su nivel cultural, o en unión de seres que no ven sino su interés inmediato, el ribereño tiene que ser como es, conformista, despreocupado, individualista, hombre que ve en la lectura un lujo, algo del que se puede prescindir. (Velásquez, 1961/2010, p. 171)

Hoy, como en tiempos coloniales y republicanos, la población ribereña vive altos niveles de desigualdad socioeconómica y de calidad educativa. Estas iniquidades crean desaliento en el ribereño hacia el estudio. Según Velásquez (1961/2010), esto se debe a que los poblados y casas son distantes entre sí; escuelas sin restaurantes escolares, sin salones dignos para el diálogo pedagógico; maestros que reniegan de su mala suerte en la ribera, sin vías carreteables, internet, etc. Velásquez (1961/2010) cuenta que vio:

[...] llegar a los caseríos a grupos de estudiantes en canoas y champanes manejados por ellos mismos. Un viaje de dos o tres kilómetros siguiendo los meandros del río, con los libros y cuadernos en la boca o sobre travesaños escurridizos para evitar la humedad o el embate de las olas, tiene que crear desaliento en el hombre de las riveras para matricular y sostener a sus hijos en los estudios escolares. (pp. 165-166)

El fracaso de la educación chochoana se debe, de acuerdo con Velásquez (1985/2010), a que la «desnutrición y las endemias hacen del trabajo escolar algo sin objeto» (p. 97); pero, sobre todo, la enseñanza se practica en desconexión con su medio social, geográfico y económico. Advierte que, de seguir así «tendremos el cuadro de una educación sin vitalidad, cargosa para el fisco y sin ventajas para el pueblo» (p. 97). Mientras esto sucede, «los establecimientos oficiales continúan una enseñanza de memoria de cosas intrascendentes, lejos del mundo que los soporta y los paga, lejos también de las razas e intereses locales que los miran con despreocupación como organismos retrasados» (Velásquez, 1957/2010, p. 98).

El Estado limita el diálogo (inter)epistémico al brindar mala calidad educativa y al sostener, históricamente, las deficientes condiciones socioeconómicas de la gente negra. Los poblados no solo han carecido de escuelas sino también de servicio médico y farmacéutico. Para Velásquez (1961/2010), el hecho de que el campesino trate las enfermedades provocadas por los mosquitos, el mal corte del ombligo, aguas estancadas, por ejemplo, como castigos de Dios u obras de un enemigo, se debe a la falta de instrucción en las riveras del río Atrato. El curandero y la partera seguían siendo la pieza angular del campesino, pero sus conocimientos no les permitían curar las nuevas enfermedades. Velásquez (1961/2010) observó que

ciertas enfermedades que afectaban a los ribereños se resolvían con la incorporación de nuevas prácticas de higiene, pero:

La falta de instrucción no deja ver el suelo lleno de larvas de uncinariasis que se recogen por los pies, ni los mosquitos de los pozos que están cerca del rancho, ni los ataques del recién nacido que provienen del mal corte del cordón umbilical. La ignorancia no ve la falta de sanidad del poblado, de los animales y cultivos, y carga contra los hechizos productores de sapos, culebras y tortugas, contra la tuberculosis que «seca» el cuerpo «porque sabandijas internas están succionando a toda hora la sangre del paciente». (Velásquez, 1961/2010, p. 153)

La actitud hostil del ribereño contra la medicina médica se debe, según Velásquez (1961/2010), a que el Estado no le ha mostrado a los ribereños las ventajas de acudir donde el médico, sino que «se ha limitado a reprimir el curanderismo con las leyes que se violan» (p. 101). En consecuencia, para Velásquez (1961/2010), no es que el negro rechace la medicina médica, sino que las dificultades financieras, las restricciones médicas con las que se nace, la distancia y lo difícil de transportar un enfermo hasta el hospital «crea en él un estado psicológico especial que lo hace recurrir al curandero» (p. 156). De manera que:

La imposibilidad financiera para preocuparse lo que exigen en las ciudades, y el conocimiento de haber crecido desamparado de médicos en minerales y cañadas son fuerzas que lo llevan a soportar con resignación el pian, la sífilis, la tisis y otras enfermedades de carencia. (Velásquez, 1961/2010, p. 156)

Velásquez (1961/2010) considera que el conocimiento científico debe ser empleado como un médium para que el ribereño comprenda sus propias realidades y así determine qué tan positivos son los hábitos y costumbres que se han forjado en la manigua. El maestro es quien, según Velásquez (1961/2010), debe liderar y propiciar esta comprensión. Las prácticas de la manigua, como la alimentación, deben contrastarse usando el método científico. En este sentido, Velásquez (1961/2010) señala que la alimentación del ribereño atrateño:

[...] se caracteriza por una gran abundancia de plátano, yuca, maíz, ñame, panela, sal, ají, ya que pescado y carne frescos se toman en pequeñas cantidades. Esta dieta debe ser estudiada por los entendidos en la materia para saber si ella merma el rendimiento en los trabajos, predispone a enfermedades o es buena para hombres que se mueven en oficios pesados. (p. 147)

Muchas prácticas validadas por la antropología como «cultura negra» son el signo vivo de la exclusión sostenida por el Estado, no una manifestación de su cultura. Por eso, la mejora de sus condiciones socioeconómicas ha reducido prácticas que antes eran asimiladas como cultura. No todos los ribereños estudiados por Velásquez (1961/2010) vivían en la pobreza, pues este encontró algunos que eran poseedores de privilegios económicos. Sin embargo, tener dinero no implica ser poseedor del capital simbólico ni la aceptación de la clase dominante. El «ribereño pudiente» se queda con una corta imitación de los hábitos de los ricos de los centros económicos locales, como Quibdó o Istmina, sin que pueda aprovechar ni potencializar las posibilidades de la cultura moderna. Dado que son:

Hombres de capital disponible, pero ignorantes en cuanto a las necesidades de elevación de la dignidad que permiten llegar a la más alta plenitud, son constreñidos a imitar las viviendas de la élite que vive en Quibdó o Istmina, lugares fronterizos de los encuestados. Ante estos ejemplos, dañinos por demás, el ribereño, que ha visto la sanidad, nutrición y vivienda de los ciudadanos, transige con su estado por carencia de corrección, de orientación y estímulo que lo hagan aprovechar al máximo todo lo bueno de la cultura básica. (Velásquez, 1961/2010, p. 145)

El maestro que concibe Velásquez para el Chocó es un actor que se interesa por transformar el medio en el que participa la escuela. Para Velásquez (1961/2010) «la enseñanza de ángulos, pirámides y cilindros abarca más días que las fases de movilización a los mercados de Quibdó o Lloró, o conocer la manera de calafatear una canoa» (p. 167). El maestro, pese a ser chocono, es incapaz de hacerlo porque está «preparado para hablar de memoria» (Velásquez, 1961/2010, p. 166), además, porque ignora las costumbres del medio donde ejerce su actividad educativa (Velásquez, 1961/2010). De

acuerdo con J. E. García (2011), esta concepción de educación de Rogelio Velásquez corresponde a «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» (p. 166). Para Velásquez (1961/2010), el maestro debe ser un líder de su comunidad, y ser capaz de aportar a la solución de los problemas que aquejan su conglomerado; pero lo que observó en las comunidades estudiadas en el Alto Atrato es que:

Nadie habla de construcciones de puentes y caminos, de transportes y letrinas, de darle un vigor nuevo a la vida social. Mientras los árboles nacen, crecen y mueren con sus enfermedades, en todo el ámbito hay necesidad de comedores escolares, de semilleros o viveros, de lazos de cohesión que eduquen a sembradores, pescadores y cazadores de buenas y abundantes mejoradoras de hogares que modifiquen sustancialmente la vida casera desde la mesa hasta el dormitorio, desde el techo descubierto hasta las hondonadas del piso, desde el altar hasta el gallinero, desde la piedra de moler hasta el santuario amoroso. (Velásquez, 1961/2010, pp. 167-168)

La educación del maestro chocoano no ha estado orientada hacia el conocimiento de sus realidades culturales, políticas ni productivas, sino que, según Velásquez (1961/2010), ha sido un individuo formado en «disciplinas pedagógicas», pero «desconocedor de la vida campestre» (p. 166), pues ha recibido una formación descontextualizada. En consecuencia, «todo es desconocido por el preceptor que habla de programas extraños a la geografía» (Velásquez, 1961/2010, p. 167). Por ello, cuando vuelve a su ribera como maestro es un ser que vive de paso, como el europeo. El maestro ribereño tiene en sus pensamientos una rápida salida de la ribera. En tal sentido, esta concepción no habita en la piel de los sujetos, sino en la carga de negatividad que se ha ceñido, históricamente, sobre el territorio. Entonces, no sorprende ver al maestro chocoano reproducir estas prácticas.

Para Velásquez (1961/2010), la culpa no radica en el maestro chocoano que se dedica a responder a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN), sino que se debe al Estado, el cual «no ha mirado las diferencias regionales» (p. 168). La educación en la manigua ha sido más compleja que en otros lugares del país.

El Chocó fue declarado *Tierra de Misiones*, y con ello se buscó eliminar todo rasgo de «salvajismo» que habitaba en la manigua. El Gobierno nacional le confió a los prelados y jefes de misiones la dirección y vigilancia de la educación en los territorios misionales. La Convención sobre Misiones del 29 de enero de 1953, en su artículo noveno, les autoriza:

- a) Crear y trasladar las escuelas públicas primarias, secundarias, vocacionales, agrícolas y normales, ciñéndose a las normas de esta Convención;
- b) Hacer para dichas escuelas primarias, secundarias, vocacionales-agrícolas y normales, ciñéndose a las normas de esta Convención, los nombramientos, promociones y remociones de maestros y el señalamiento de sus sueldos;
- c) Inspeccionar y velar a efecto de que la enseñanza en los centros educacionales del respectivo territorio Misional, comprendidos los privados, se oriente de conformidad con los Artículos doce, trece y catorce del Concordato vigente.⁸⁸

Sumado a lo anterior, el docente en la ribera era un actor carente de autonomía. El sistema educativo colombiano era rígido, homogéneo y sancionatorio para quien no se sometiera a los mandatos del MEN. Todos los libros y recursos que llevaba al aula debían tener la debida autorización de la entidad correspondiente. El *Decreto 1963* de 1969 sobre la «adopción de textos escolares en los establecimientos de educación preescolar, primaria y secundaria en todo el territorio nacional» establecía en su artículo primero que:

Los Rectores de los establecimientos privados de educación elemental, media y superior no universitaria existentes en todo el territorio nacional, escogerán libremente los textos escolares que hayan de exigir a sus alumnos e inscribirán la lista de los textos adoptados ante la respectiva Secretaría de Educación dentro de los dos meses iniciales de los períodos escolares.

88 El Concordato de 1887, por ejemplo, señalaba en su artículo 13 que se le confería a la Iglesia católica la inspección y revisión de textos en todo el sistema educativo nacional.

Las instituciones educativas privadas no podían variar antes de los tres años los textos aprobados. Antes de aplicarse los cambios, estos debían ser notificados y esperar que fueran aprobados por las respectivas secretarías de educación o autoridades escolares. El *Decreto 1963* de 1969, en el artículo cuarto, señala que «la escogencia de los textos escolares que se exigen a los alumnos corresponde a la entidad oficial de la cual dependen en su funcionamiento, la cual llevará un registro de los mismos». Las entidades oficiales, en caso de depender de las Facultades de Educación, podían delegar en los directores la selección de los textos, los cuales debían ser comunicados para efectos de registro. El Ministerio se reservaba el derecho de sugerir los textos a través del Instituto Colombiano de Pedagogía. No seguir las orientaciones de esta entidad era considerado como «mala conducta». Frente a este panorama, Velásquez (1961/2010) plantea que el Estado debe tener en cuenta las diferencias regionales que se suscitan en el territorio nacional. Las guías educativas elaboradas por el Gobierno nacional debían consultar las necesidades de cada medio, añade. En este sentido, según J. E. García (2011), Velásquez es:

un precursor de la diferencia [e] introduce el concepto de enfoque diferencial 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. (p. 168)

Cabe resaltar que la escuela y el maestro que conceptualizó Velásquez están por fuera del contexto multiculturalista y fragmentario de nuestra época. Colombia en ese tiempo se definía a sí misma como una nación mestiza y monocultural. La complejidad del pensamiento de Velásquez radica en que no concibe la realidad como una cuestión fragmentada por la identidad racializada: negro, blanco o indígena, como actualmente se estudia la sociedad colombiana, después de la Constitución multiculturalista de 1991. La perspectiva diferencial que plantea Rogerio Velásquez no está dada por la identidad del sujeto, es decir, la educación no se reduce a la piel, sino que está dada por las condiciones socioculturales, productivas y educativas del territorio en que el ser humano se desenvuelve.

J. E. García (2011) dice que la idea de *maestro* en Velásquez «aporta al afianzamiento de la noción de territorialidad con todos sus corolarios (familia, riqueza del suelo, integración de grupos, economía, usos y costumbres)» (p. 168). El territorio determina la actividad escolar. En síntesis, para Velásquez (1961/2010), «cada piso térmico debería tener su escuela específica» (p. 168). Según J. E. García (2011), en dicho autor «subyace el concepto del maestro intelectual [quien asume un compromiso político como] motor y guía de una comunidad» (p. 168). La escuela debe dar cuenta de la diversidad del territorio nacional. Velásquez (1961/2010) propone la necesidad de elaborar guías diferenciales, con las cuales:

el maestro podría colaborar en el crecimiento 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, inmigración de grupos que permanecen separados por restricciones o presiones sociales, semillas. Abonos, fertilizantes, técnicos, créditos, serían, entre otras, las actividades del educador en corregimientos chocoanos. (p. 169)

Hoy, como ayer, la educación chocoana sigue sin consultar los problemas que aquejan al ribereño. La obra de Rogerio Velásquez, como la de otros intelectuales chocoanos, carece de lugar en el aula. Lo anterior no se produce en tiempos donde el MEN impide el uso de libros «no sugeridos». Ninguna entidad oficial está dedicada a «vigilar» los libros que se llevan al aula, ni la Iglesia amenaza con la excomunión y el Purgatorio. Sin embargo, el chocoano desconoce sus propias realidades. La *Ley General de educación* (Ley 115 de 1994) proveyó a las instituciones educativas, y al maestro, de autonomía, a lo que se le suma la rica la normatividad en etnoeducación. La Corte Constitucional ha validado la necesidad de que los pueblos negros en el país sean atendidos desde un enfoque diferencial, reconociendo con ello sus particularidades históricas, sociales, etc. Pese a este escenario, los planteamientos de Velásquez continúan ausentes en el diálogo escolar sobre la formación de los docentes, como en la época de sus investigaciones.

2.3 Cada vez más firmes, más lúcidos, más negros⁸⁹: insumisión epistémica de la *negredumbre* por una nueva escuela

*Un pueblo que se libera del dominio extranjero
no será culturalmente libre, a no ser que sin complejos
y sin subestimar las contribuciones de la cultura del opresor
y de otras culturas, retome la propia.*
(Amílcar Cabral, 1999/2013, p. 149).

Este apartado está dedicado a los primeros intelectuales, políticos, activistas y expresiones organizativas negras que enaltecieron su legado africano, denunciaron el racismo y exigieron derechos para quienes la abolición de la esclavitud no significó *ser-colombianos*. Ningún gobierno liberal ni conservador creó un plan especial de alfabetización después de abolida la esclavitud. La enseñanza de la historia patria fue canalizadora del racismo en la sociedad colombiana. La literatura constituye el primer campo académico de reivindicación del negro y lo negro. Entre las expresiones organizativas se destacan: el Club Negro, Día del Negro (ambos en 1943); Centro de Estudios Afrocolombianos y el *Primer Congreso de las Culturas Negras de las Américas* (1977); la *Revista Negritud y Periódico Presencia Negra*, órganos del Centro para la Investigación de la Cultura Negra, dirigidos por el sociólogo chocono Amir Smith Córdoba.

La historia patria fue determinante en la construcción del racismo en Colombia. Liberales y conservadores concurren en su institucionalización. La historia de la gente negra fue silenciada e inferiorizada. Al principio de la República, la historia patria no hizo parte de los planes de estudio⁹⁰. La educación se orientaba a la enseñanza de la escritura, lectura, aritmética y moral católica. Arias (2015) señala que los primeros referentes se sitúan en 1850 con los gobiernos liberales

89 Frase tomada del texto ¡Levántate mulato! Por mi raza hablará el espíritu, de Manuel Zapata Olivella, 1990, p. 189.

90 Para más detalles revisar las leyes expedidas en 1821 sobre educación.

que establecieron la enseñanza de la historia en la Escuela de Filosofía y Letras de los colegios nacionales; luego, en 1871, se creó la cátedra de Historia Patria. Así las cosas, la historia constituyó «un elemento clave para la conformación de la nación cultural, al movilizar símbolos de unidad [y] sentimientos patrióticos» (Arias, 2015, p. 36). En el *Decreto 491* de 1904, reglamentario de la Ley 89 de 1903, se estableció la enseñanza de la historia como una asignatura obligatoria.

La biografía fue el medio empleado para la enseñanza de la historia, y consistía en la enseñanza lineal de los hechos históricos, el amor a la patria y la moral de los precursores (Arias, 2015). La educación era homogénea en toda la nación. La gente negra que podía ingresar a la educación debía memorizar y recitar las «proezas» de los conquistadores y «precursores» criollos de la patria. No se dijo que el presidente de Haití, Alexandre Petión, entregó armas y hombres a un vencido Simón Bolívar, con la promesa de declarar Libres a los esclavizados en las tierras libertadas. En cambio, hombres como el almirante Padilla, pionero de la Armada Nacional, fueron fusilados y omitidos del relato nacional. La iconografía que se construyó de las independencias los eliminó de la historia patria, como si no hubieran existido, o les impusieron roles secundarios. Por ello, el abogado y poeta chocono Óscar Maturana (1982) presentó en el periódico *Presencia Negra* su «manifiesto de agravios» al libertador, con poesía titulada *Bolívar*:

¡Oh, glorioso personaje!
guerrero por excelencia
al leer tu biografía
se estremece mi conciencia

Reconozco tus valores
como genio de la guerra
reconozco que eres uno
de los grandes en la tierra

Dirigiste las batallas
de Colombia y Venezuela
Ecuador, Perú y Bolivia
como un cóndor cuando vuela

Sin embargo ¡oh, Bolívar!
yo no puedo perdonarte
cuando a Petión y negros
tranquilos tú traicionaste.

¿Qué dirías del negro Padilla?
ese eminente caudillo
que después de darte la gloria
lo pasaste a cuchillo

Tú tenías en las manos
un poder omnipotente
sin embargo, los esclavos
continuaron de sirvientes

Si Petión te reclamara
y ahora que lo hace el pueblo
¿Qué responderías Bolívar?
¿Qué dirías a los negros? (p. 8)

Hasta la década de los treinta, según Arias (2015), la Academia de Historia⁹¹ fue la autoridad encargada de administrar el saber sobre el pasado mediante la producción de textos y formación de maestros. El presidente Rafael Reyes, con motivo del Centenario de la República, ordenó mediante la Ley 39 de 1907, una «solemne celebración del Centenario de la Independencia». El presidente Ramón González Valencia en 1909 nombró una nueva Comisión. Entre los actos conmemorativos se realizó un concurso para la selección de textos para la enseñanza de la historia de Colombia. Luego de la calificación del jurado, concepto favorable de la Academia de Historia, y aprobación del arzobispo de Bogotá, el Ministerio de Instrucción a través del *Decreto 963* de 1910 declaró ganadores los textos presentados por Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, del cual resultó el texto *Compendio de Historia de Colombia*. Este libro

91 El Gobierno elevó la *Comisión de Historia y Antigüedades* a *Academia de Historia* mediante el Decreto 1808 de 1902; posteriormente, la Ley 24 de 1909 le confirió el carácter oficial.

se convirtió, de 1911 hasta la década del setenta, en el texto oficial para la enseñanza de la historia nacional en los colegios y escuelas de la República.

En cuanto al origen de la población esclavizada, Henao y Arrubla (1911) dicen que son, en general, de Guinea, Congo y Berbería. Pese a la poca profundidad sobre la economía esclavista, el texto revela el lucrativo negocio de la esclavitud en la Nueva Granada. Un africano capturado y vendido en África podría costar entre «cuatro o cinco pesos», pero esa misma «pieza» puesta en América podía tener un costo de «trescientos duros» (Henao y Arrubla, 1911). Los autores estiman que fueron «centenares de millares» de «víctimas infelices» desembarcadas en Cartagena. De sol a sol, la vida del esclavizado transcurría entre el látigo y la oración. El padre Pedro Claver es presentado en el manual como el «apóstol de los negros» y «esclavo de los esclavos». La limpieza de sangre (negra e indígena) definía la movilidad social. Los españoles estaban en la cúspide de la pirámide. El manual no emplea la categoría de «criollos», sino «nacidos de ellos» (Henao y Arrubla, 1911, p. 442). Entre más negro, más bajo el lugar en la estructura social.

El manual de Henao y Arrubla (1911) inferioriza e ignora las contribuciones de la gente negra. Las únicas referencias al *negro* eran que habían sido esclavizados «propagadores de enfermedades» y la «base de la pirámide social». Las poblaciones nativas de América no solo fueron reducidas por la violencia y la evangelización, sino también por las enfermedades. La lepra fue importada desde Europa; sin embargo, a los autores del manual les «parece» que fue introducida por los conquistadores. La anterior «duda», al referirse a los africanos, se presenta ahora como «afirmación», pues fueron *ellos* quienes causaron su «incremento». En otro apartado del texto se cita la viruela, de la cual «se afirma» que fue «propagada» por un esclavo en México, pero, a diferencia del caso anterior, no se cita la procedencia de la enfermedad.

La enseñanza de la historia se desplegó, según Arias (2015), a través de manuales y actos conmemorativos. En 1948, mediante el *Decreto 2388* del mismo año, el presidente Mariano Ospina Pérez ordenó la intensificación y obligatoriedad de la enseñanza de la historia patria. Las Secciones de Pénsum y Programas del MEN fueron las encargadas de elaborar los textos de historia. La Academia Colombiana de Historia o Centros de Historia reconocidos debían

ejercer la «suprema vigilancia» sobre los programas, textos y docentes encargados de su enseñanza. Según el *Decreto 3408* de 1948, los colegios que aspiraran al reconocimiento oficial debían llevar un libro⁹² institucional de la bandera, donde consignaban los actos celebrados cada semana. En esa época la celebración del día de la independencia en Quibdó era un acto de gran relevancia para la comunidad citadina y ribereña. El profesor F. Murillo (comunicación personal, 5 de marzo, 2020) cuenta que toda la gente del campo salía ese día a Quibdó, pues desfilar en esa fecha no solo era un orgullo para la familia sino para todo el pueblo. Por ello:

Entrar a la banda de paz del Carrasquilla o la Normal, porque esa era otra competencia brava. Así como lo había en el futbol, especialmente, en el futbol lo había en la banda de paz. Un desfile aquí del 20 de julio, porque las fiestas patrias, las fiestas religiosas, las fiestas cívicas, esos eran unos eventos donde hasta la gente del campo hasta salía a mirar los desfiles olímpicos. Entonces, para uno ser del campo y estar en la banda era un orgullo para los padres de nosotros o para la misma comunidad. La gente salía para ver, «¡ah no, es que en la banda del Carrasquilla está fulano de tal, que es de la Troje, que es de Tutunendo, que es de Guayabal!»

En este contexto, la literatura emerge como el primer campo epistémico de reivindicación del negro y lo negro en Colombia. Candelario Obeso (1849-1884) fue pionero de la literatura negra y precursor del movimiento afrocriollo en el siglo XIX donde, según Friedemann (1986), «el negro no solo surgió como protagonista sino como autor» (p. 45). Obeso llegó becado a Bogotá. En la obra de Obeso, según Ortiz y Valdelamar, están «presentes las estrategias de un joven negro letrado que intentaba ubicarse en el panorama intelectual nacional del siglo XIX, en que las condiciones para los de su color eran en extremo difíciles» (Obeso, 2010b, p. 41). La obra poética de Obeso, *Cantos populares de mi tierra* (1877), reivindica la cultura y las formas de habla de los bogas de Mompo en el Magdalena:

92 Este libro, según el artículo octavo del *Decreto 3408* de 1948, debía ser revisado por los Inspectores Nacionales y Departamentales de Educación Secundaria, Normalista, Comercial, Industrial, Vocacional y Primaria.

Qué esjura que etá la noche;
Asina ejcura etá;
Asina ejcura e la ausencia...
Bogá! (p. 68)

En el siglo XX las raíces africanas son proclamadas y enaltecidas con la pluma del poeta Jorge Artel (1909-1994). Su poemario *Tambores en la noche*, escrito en el decenio de 1930 y publicado en 1940, es la «expresión de la presencia negra en la literatura colombiana y sus raíces históricas africanas» (Friedemann y Arocha, 1986, p. 44). Lo negro y el negro no solo son enunciados, sino nombrados en su poesía. «Artel es el primero en abordar desde el verso libre la tradición africana en el país, pero lo hace suprimiendo el exotismo y el estereotipo de la poesía de tema negro que le antecedió», según lo describe Ferrer en su prólogo (Artel, 1940/Ruiz Ferrer 2010, p. 11). Artel (1940/2010a) proclamará:

Negro soy desde hace muchos siglos.
poeta de mi raza, heredé su dolor.
Y la emoción que digo ha de ser pura
en el bronco son del grito
y el monorrítmico tambor.

El hondo, estremecido acento
en que trisca la voz de los ancestros,
es mi voz. (p. 49)

En la poesía de Artel (1940/2010a), África florece en su esplendor y denuncia el despojo sufrido durante los siglos de los siglos, amén. Tras más de un siglo de república, nos hace saber que el hierro candente se ha mimetizado en la democracia y en el discurso del mestizaje, pues:

un hierro idéntico eslabona
aquel dolor de siglos
que asciende a nuestros labios. (Artel 1940/2010a, p. 101)

En 1956 vio la luz la obra *Memorias del odio* de Rogerio Velásquez (1906-1965). En este texto se cuenta la vida de Manuel Satu-

rio Valencia, y su posterior fusilamiento por la aristocracia quibdo-seña en 1907. Arnoldo Palacios, a través de Irra, personaje principal en su novela *Las estrellas son negras*, narra «descarnadamente» las penurias de la gente negra en el Chocó (Friedemann, 1986). Este texto es un vivo relato en el que se denuncia la exclusión de la gente negra ribereña y ciudadina:

Irra empezó a sentir una desazón en el estómago. Hambre. ¿Cómo era posible soportar tanto sin comer? Miró su anzuelo y las lombrices dentro de la totumita llena de barro. «Puede ser que me pesque unos cuantos charres hoy –pensaba–. Aun cuando rabicoloradas prende el anzuelo...» La desazón se iba esparciendo a todo el cuerpo... sintió nauseas, un vahído... Se incorporó, sosteniéndose del borde de la champa. El estómago se resolvía produciéndose un cosquilleo, ansias de vomitar... Sacó la cabeza hacia el río... Se miró su imagen en el agua... y el primer empujo de vómito... Su garganta gorgoteaba y sentía que el estómago se le saltaba por la boca... Pero nada arrojaba. (Arnoldo Palacios, 2010, p. 33)

La enseñanza de la historia patria, la obra de Candelario Obeso, Jorge Artel y los pioneros trabajos en ciencias sociales de Rogerio Velásquez Murillo y Aquiles Escalante, y el racismo que vivieron los estudiantes universitarios negros en Bogotá en la década del cuarenta, son savia de la conciencia negra en Colombia. Manuel Zapata cuenta que él y su hermana Delia escucharon las primeras denuncias sobre discriminación racial en voces de los estudiantes del Cauca (Zapata, 1990). La década de 1940 no representaba la época de la *carimba*, pero sí la de la niña que se «encaprichaba en deshilar las notas de mis cabellos» (Zapata, 1990, p. 177).

Uno no nace siendo negro, sino que se descubre negro. En las riberas eres Juana, John, Mercedes, Virginia. Solemos tener una historia de cómo tomamos conciencia de *Ser-Negros* al trasladarnos a la ciudad, pues pocos lo descubren en la ribera. Manuel Zapata Olivella, en su caso, se descubrió negro en Bogotá cuando cursaba estudios de medicina en la Universidad Nacional de Colombia. Zapata (1900) dice que su «proceso de concientización racial fue silencioso y lento» (p. 177). El escritor cuenta que las muchachas, al verlo con su hermana Delia, en las calles bogotanas, se rascaban la rodilla pidiendo a San Antonio un novio; en otros casos, como

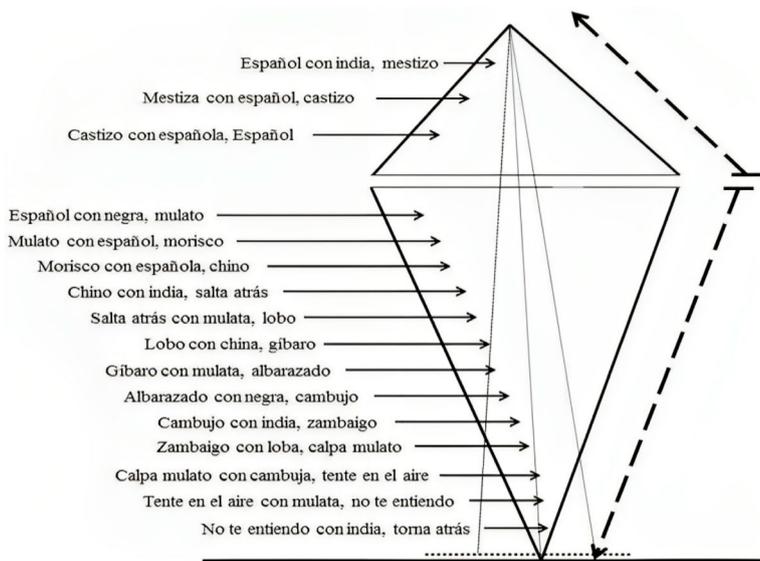
navidad o el día de los inocentes, les pedían monedas de un peso para la buena suerte (Zapata, 1900). Los hermanos Zapata Olivella, también, se enfrentaron a «miradas burlonas» y al racismo solapado en los elogios (Zapata, 1990). Y así se fueron preguntando «¿Por qué no existe una sección del hombre negro en el Instituto Etnológico Colombiano?» (Zapata, 1990, p. 179).

La «inferiorización del negro», creada en la esclavitud y reforzada en el sistema educativo a través de la enseñanza de la historia patria, marcó una de las primeras preocupaciones de los intelectuales negros, debido a que «la oposición de razas se mantiene no solamente por prejuicios de los blancos sino de los propios negros» (Zapata, 1990, pp. 183-184). El negro en la República, según Zapata (1990), representaba el demonio en el discurso y los textos escolares. En este sentido, Zapata, (1990) dice que «la enseñanza escolar es un modelo repetido de la colonización» (p. 174), desde el cual se reproduce el racismo. La pirámide racial y étnica (ver *Figura 15*) que dio forma a la sociedad colonial ha producido el *colorismo*⁹³. Este configura uno de los mayores desafíos organizativos que enfrenta el movimiento negro en Colombia.

Estas diferencias se hicieron evidentes en las tertulias entre estudiantes del Caribe y el Pacífico, donde se producían «violentas confrontaciones», dado que los costeños eran zambos y mulatos, mientras los caucanos, su «etnia era puramente negra» (Zapata, 1990, p. 184). Sin saberlo, dice Zapata (1990), discutíamos «nuestra propia identidad». “Tú eres negro”. “Yo soy mulato”. “Todos somos discriminados”» (p. 184). La madre de Zapata Olivella era descendiente de españoles, es decir, Manuel Zapata era mulato. Zapata (1990) cuenta que fue invitado por Natanael Díaz a Puerto Tejada a dictar una conferencia sobre historia de los africanos en Colombia. Dice que mientras esperaba el inicio del acto, «una mujer de tez oscura» (p. 181) se acercó y le preguntó:

93 El *colorismo* tiene que ver con las diferentes tonalidades de piel negra que existen. No siempre se es reconocida una persona como negra, pues en algunos espacios, la persona discriminada puede ser tratada como blanca. Ser blanco o negro no son categorías estables, revelan un orden o construcción colonial local.

Figura 15 Pirámide racial de la Colonia



Nota: Adaptado de *Pirámide racial de la sociedad colonial*, de G. Beltrán, 1972, como se citó en *Las claves mágicas de América* (p. 128), por Zapata, 1989/2008, Plaza & Janés. Luego con modificaciones por Hinestroza⁹⁴, 2014.

—¿Cuándo llega el conferencista negro?
 —¡Soy yo! —le dije tratando de abrazarla. Se separó un poco y tras observar mi rostro, exclamó sorprendida:
 —¡Pero usted es blanco!
 [En ese momento relata que:]
 Miré mi alrededor. La escuela estaba atestada de negros: escolares, profesores y maestras; guardias que se habían acercado; trabajadores de los ingenios azucareros; lavadoras y agricultores, no había en aquel lugar ningún otro mulato como yo. (Zapata, 1990, p. 181)

94 Hinestroza (2014), plantea un nuevo estilo de pirámide, la cual «permite visualizar y describir el descenso social que se producía cuando una persona conformaba familia con un afrodescendiente» (p. 50).

Amir Smith Córdoba (1982), por su parte, dice que los costeños se olvidaban de que en Colombia ser costeño «es sinónimo de negro», pero esto sucede «porque quieren ser blancos o quieren caquisarse, lo cual los lleva a desconocer los valores negros, de los cuales son portadores, y en tanto, deberían “hacer valer”» (p. 3). El Centro para la Investigación de la Cultura Negra, dirigido por Amir Smith, realizó en Valledupar el *IV Seminario sobre Formación y Capacitación del Personal Docente en Cultura Negra* (1982). En este evento participó Manuel Zapata Olivella. Amir Smith (1982) dice que Zapata puso la voz disonante cuando dijo que: «quién puede impedir que yo defienda la parte de blanco que hay en mí» (p. 3). Amir Smith (1982) en su columna «Aprender a ser negro» menciona que se entró a defender en nombre del «cientificismo abstracto», «el mestizaje negro», lo cual alteraba según el escritor, los propósitos del evento que era la cultura negra. De manera que:

Un seminario que se orientó a establecer premisas para la elaboración de un estudio demográfico de la población negra colombiana, nos hizo ver que es importante tener en cuenta quién es realmente negro en una sociedad como la colombiana donde todos quieren, aspiran y desean ser blancos; y el miedo que tiene tanta gente a asumirse como realmente es, solo muestra la magnitud de la tarea que nos toca afrontar en nuestro propósito de investigar y difundir lo que ha significado el verdadero aporte negro en la construcción de la identidad nacional. (Smith, 1982, p. 3)

En 1943 se organizó la primera protesta contra el racismo en Colombia, manifestación que se conoce como el *Día del Negro* (Pisano, 2002; 2013; Zapata, 1990). Esta movilización marcó un hito histórico en la conciencia negra en el país, aunque solo fuera una «docena de negros» universitarios del Pacífico y el Caribe quienes marcharon en rechazo por el linchamiento de dos trabajadores de una fábrica en Chicago (Zapata, 1990). El primer acto fue invadir la Sala de Música de la Biblioteca Nacional, exigiendo que durante todo el día solo sonaran los cantantes norteamericanos: Mariam Anderson y Paul Robeson.

Después desfilaron en silencio por la mitad de la calle, con libros bajo el brazo, sombreros de fieltro, paraguas y corbatines rojos. Zapata (1990) cuenta que la manifestación concluyó en la Plaza de

Bolívar, donde le recriminaron a la estatua de Bolívar por haberle incumplido la promesa de libertad que le hizo a los esclavizados y a Petión. Tras este acto fueron arrestados Natanael Díaz, Adolfo Balanta, Marino Viveros, Manuel y Delia Zapata, la única mujer (Zapata, 1990). Al final, según Zapata (1990), «la protesta no dejó mayores huellas en las mentes alienadas de negros, indios y mestizos, pero sí logró profundas cicatrices en quienes la iniciamos» (pp. 189-190). Pese a la escasa concurrencia de marchantes, la voz de los estudiantes resonó en la nación mestiza. Pisano (2002) encontró que los periódicos capitalinos rechazaron esta movilización por considerarla «inútil», «inconveniente», «peligrosa» e «incomprensible», ya que esto significaba traer a Colombia el problema del prejuicio racial a un país donde «todos» eran ciudadanos.

En el Día del Negro se fundó el Club Negro⁹⁵ de Colombia (1943), primer movimiento negro en la historia colombiana (Pisano, 2002). Su junta directiva fue integrada por: Marino A. Viveros (presidente), Helcías Martán Góngora (vicepresidente), Manuel Zapata (secretario general), Víctor M. Viveros (tesorero) y Natanael Díaz (secretario de propaganda). El Club Negro refleja el acenso social y económico de algunos padres negros, en las primeras décadas del siglo XX, lo cual les permitió enviar a sus hijos a cursar estudios universitarios en las grandes ciudades del país (Pisano, 2013). También muestra el rol de las becas en el acenso de los primeros intelectuales y políticos negros. Las becas dan cuenta del acceso a capital cultural, aunque quien la reciba sea de origen pobre.

El racismo de la fría Bogotá llevó a los estudiantes del Pacífico y el Caribe a (re)conocerse y saber(se) negros. La clase operó, según Pisano (2003), como un mecanismo de invisibilización del racismo, pues «las pocas veces en las cuales se trató la condición de la población negra en Colombia, la cuestión racial desapareció pronto para dejar lugar a la cuestión de clase» (p. 89). Por nuestra parte, concebimos que el discurso de *clase* le permitió a políticos negros e intelectuales, como Diego Luis Córdoba, encubrir en sus

95 Dice Pisano (2013) que el Club tenía entre sus integrantes a: Delia y Manuel Zapata Olivella (estudiantes, respectivamente, de Escultura y Medicina de la Universidad Nacional); Natanael Díaz y Adolfo Mina Balanta (estudiantes de Derecho de la Universidad Externado y la Universidad Libre, respectivamente); y Marino Viveros (estudiante de Medicina en la Universidad Nacional).

debates en el parlamento lo racial bajo la sombra del proletariado, en tiempos donde estaba vedado hablar del racismo. A su vez, las denuncias de las problemáticas del negro norteamericano, fue una táctica de estos intelectuales para poner en el escenario público la cuestión racial en el país.

El problema de la *clase* salió a relucir en 1976, en la *Conferencia Preparatoria de Cartagena de Indias*, preámbulo del *Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas* (Resolución, 1977). Para algunos participantes, los problemas del negro en Colombia se deben a cuestiones de clase y no de raza. E. Pachón Padilla (como se citó en Valero, 2020), en su intervención, señaló que «el problema en Colombia es la compra de votos, el poder del dinero. No es un problema de raza o pigmentación» (p. 127). Por su parte, Calderón Mosquera (como se citó en Valero, 2020) expresó que no se debía hacer «alardes sobre las raíces africanas» (p. 87), ya que limitaba las alianzas con otros grupos oprimidos, en su lucha contra el imperialismo norteamericano. Marino Viveros, frente a la discusión, planteó que, aunque en cada país las situaciones eran diferentes, el aspecto especial que los congregaba era la situación del hombre negro. Ante estas discusiones Manuel Zapata señaló que no se debían presentar ambigüedades para que quienes asistan sepan que:

[...] cualquiera que sea su visión del mundo, de la historia, la religión, lo político, la psicología, que sepan que en ese congreso lo que se va a plantear es el estudio concreto de esa participación africana en el proceso de la cultura de las Américas. (Manuel Zapata, como se citó en Valero, 2020, p. 91)

En tal sentido, Manuel Zapata solicitó que la revaluación del aporte del negro en el continente debía rebasar el análisis del negro como bestia, «porque en la medida en que la aceptamos vamos a ver limitado su aporte al proceso de la cultura» (Zapata, como se citó en Valero, 2020, p. 96). El Congreso no solo debía evidenciar el aporte del negro en el desarrollo de las Américas, sino que se necesitaba asumir «un sentido militante y creador» para dotar a los negros de «instrumentos para que se sientan orgullosos de que, en este proceso de desarrollo cultural, el negro igual que el indio, al igual que el blanco, participó en una forma efectiva y creadora» (Zapata, como se citó en Valero, 2021, p. 91).

El discurso de la «clase» y las fuentes de financiación han limitado y distorsionado el accionar de los espacios autónomos. Esto lo evidencé, de nuevo, en el 2009, cuando participé –en calidad de consejero académico de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba (UTCH)– en el *Encuentro Nacional de Estudiantes Universitarios Afrocolombianos (ENEUA)*; durante interminables horas se debatió la posición ideológica que debía adoptar el recién creado movimiento. Las beligerantes discusiones centradas en el discurso marxista se hicieron eternas y nada concluyentes. Las «fuentes legítimas de financiación» de los encuentros, también, tuvieron un acalorado debate, donde tampoco se llegó a un consenso. Volviendo a la fase *Preparatoria del Congreso*, en Cartagena, y frente a lo económico, Manuel Zapata sugirió que se debía:

[...] examinar las actitudes que tradicionalmente se han tenido frente a los recursos que proceden de instituciones burguesas, si vamos a decirles a esas instituciones «no vamos a recibir esos dineros porque están contaminados con sangre de explotación» o sí, por el contrario, manteniendo la plena independencia ideológica de que he hablado anteriormente, podamos, con estas instituciones identificadas con los poderes fascistas o represivos de los estados constituidos, en la medida en que podamos tener facilidad, no que sea un dinero incontaminado porque no hay un solo centavo en poder de la burguesía que no esté contaminado de la sangre y de la explotación de las clases oprimidas, pero en cierta manera podamos utilizarla sin llegar a pactar de una forma abierta con los enemigos abiertamente conocidos. (Zapata, como se citó en Valero, 2021, pp. 101-102)

En 1977, del 25 al 27 de agosto, se llevó a cabo en la ciudad de Cali el *Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas*. El *Coloquio de la Negritud y la América Latina* (Dakar, 1974), liderado por Léopold Sédar Senghor, presidente de la República de Senegal, fue su inspiración. En este espacio participaron poetas, novelistas, historiadores, antropólogos y artistas de África, América y Euroasia (Zapata, 1997). Manuel Zapata (1997), que participó como invitado, cuenta que de este evento surgió el sueño de realizar el *Congreso de la Cultura Negra de las Américas*. El *Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas* fue organizado por la Fundación Colombia-

na de las Investigaciones Folclóricas, Asociación Cultural de la Juventud Negra Peruana y el Centro de Estudios Afro-colombianos, desde el cual se invitaba a «estudiar y discutir los fenómenos socio-culturales derivados de la transculturación africana en nuestro continente» (Fundación Colombiana de las Investigaciones Folclóricas, 1977), a través de:

1. Incrementar los estudios etnográficos, sociales, económicos, psicológicos, políticos y artísticos, tendientes a ubicar al hombre negro dentro del contexto histórico que le corresponde en las Américas.
2. Replantear los valores y aportes africanos, acordes con el sentimiento y las aspiraciones de la propia población negra.
3. Unificar las acciones y objetivos de los investigadores de la cultura negra en nuestro continente.
4. Planificar las investigaciones futuras con base en las orientaciones y conclusiones obtenidas en el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas.
5. Generar la formación de instituciones dedicadas a la investigación de los valores afroamericanos en todos los países del continente, así como estrechar los nexos y las acciones de los ya existentes.
6. Promover la creación de un fondo para el fomento y desarrollo de la cultura negra de las Américas. (párr. 6.)

La plenaria del *Primer Congreso de la Cultura Negra* de las Américas aprobó que en Colombia la raza se emplea para negar la participación del negro en la vida nacional. La concepción de *Negritud* propuesta por Léopold Sédar tuvo lugar en las discusiones del Congreso. Se estableció que la adopción de esta categoría no se trataba de un regreso a África, sino de la identificación y defensa de la cultura negra en los distintos países donde esté presente. Así las cosas, se aprobó adoptar en la *Resolución* (1977) del Congreso de la Cultura Negra, la «Negritud como una estrategia alternativa de participación y reclamo de derechos en Colombia y en los otros países asistentes al Congreso» (art. 5).

Por otro lado, el paradigma que había dominado la enseñanza de la historia patria, desde el siglo XIX, presentó una ruptura epistémica y política. La historia dejó de ser un área independiente para

ser parte de las ciencias sociales durante la década del sesenta (Arias, 2015). Esto transcurre, paralelamente, con las demandas de los movimientos e intelectuales negros que reclamaban una deconstrucción y reinterpretación de la historia que se había enseñado sobre el negro (ver *Figura 16*). En consecuencia, el sistema educativo debía ser el medio para combatir el racismo, a través de la exaltación de la cultura negra, ya que la escuela, según Zapata (1990), había promovido el racismo a través de la forma negativa como eran presentados los africanos y sus descendientes en los textos escolares, y a través de la omisión de los legendarios reinos africanos: Benín, Borno, Chad, Etiopía, Angola, Manicongo.

Figura 16 Mina: Hay historia africana



Nota: Adaptado de *Mina: Hay historia africana*, de E. Rojas, 1979.

Periódico Presencia Negra.

En el Congreso de la Cultura Negra de las Américas se concluyó que en todos los textos en América omitían, desconocían, mutilaban y deformaban la participación del negro; además, se dijo que la historia que se contaba se reducía a los relatos de la esclavización (Resolución, 1977). Por tanto, la plenaria aprobó exigir a los Gobiernos americanos:

- 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 la 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. (Resolución, 1977)

Al tiempo que estas demandas aparecían, el dominio del saber histórico administrado por la Academia de Historia, a través de la enseñanza de la historia patria, se fue diluyendo. La Academia de Historia perdió su carácter oficial en 1958. Las universidades crearon programas académicos de Historia, sin embargo, pese a la diversidad de voces e instituciones, el relato sobre la gente negra poco cambió. La gente negra sigue sin encontrar un lugar destacado en las ciencias sociales como sujetos y objetos de estudios y productores de conocimiento. La descentralización de la enseñanza de la historia se dio cuando las representaciones sociales sobre los conquistadores, la patria y los próceres criollos constituían no solo el discurso escolar, sino el imaginario social sobre los otros. Los manuales de historia obligatorios son cosa del pasado, pero sus tesis son tan vigentes en las escuelas y en el ámbito social como cuando se crearon. En estos tiempos, la mayoría de los maestros chochoanos se autorreconocen como negros; sin embargo, las escuelas y colegios continúa sin reconocer los aportes de la gente negra en la fundación y consolidación de la República. La folclorización de sus prácticas y conocimientos es lo que deambula hoy en el contexto del discurso etnoeducativo.

Pese a transcurrir el tiempo, los jóvenes que siguieron saliendo de la ribera a la ciudad continuaron sufriendo el racismo. En 1976 se crea, por estudiantes de la Universidad de Pereira, el *Círculo de Estudios de la Problemática de las Comunidades Negras de Colombia –Soweto*⁹⁶. Entre los estudiantes se destaca Juan de Dios Mosquera (2012). El círculo Soweto dio origen en 1982 al *Movimiento Nacional por los Derechos Humanos Afrocolombianos Cimarrón*. Esta organización fue la que obtuvo mayor alcance nacional a través de la creación de otros círculos de estudios en distintas ciudades. Es-

96 El nombre del círculo rinde homenaje a los estudiantes asesinados por la policía en Soweto (1976), durante el *apartheid* en Sudáfrica.

tas organizaciones lograron conquistas importantes, pero el trabajo comunitario y de formación se suscribió, sobre todo, a lo urbano, dejando de lado la ribera. Las comunidades ribereñas sufrían en la década de los ochenta una recolonización de sus tierras por parte de colonos y empresas madereras en el medio Atrato. La falta de titulación de sus tierras los desprotegía. Esto dio origen a la *Asociación Campesina Integral del Atrato* (ACIA) en 1982. En 1990, la política tradicional, debilidad organizativa y la separación del mundo ribereño y urbano llevó a que no lograran elegir representantes a la Asamblea Nacional Constituyente, los cuales tendrían la tarea de redactar la nueva Constitución Política de Colombia. En este escenario adverso los ribereños se movilizaron exigiendo ser reconocidos dentro del Estado social de derecho.

Capítulo III

La lucha de los ribereños por un lugar en el estado social de derecho

Este capítulo narra las luchas que los ribereños emprendieron para ser reconocidos dentro del Estado social de derecho en Colombia (1991), tras más de un siglo de invisibilización. El censo de esclavizados de 1843 fue el último en preguntar por ellos y la abolición de la esclavitud (1851) los «eliminó» como sujetos diferenciales a través del mito de la nación mestiza. El primer apartado acerca al lector a la reivindicación de los ribereños para acceder al derecho a la propiedad sobre la tierra, desarrollo y una educación que reconociera su cultura. Las movilizaciones durante la Constituyente de 1991⁹⁷ los hicieron visibles. Para la época las tierras de los ribereños estaban amenazadas porque el Estado las

97 Entonces el país estaba inmerso en las dinámicas del conflicto armado interno, el narcotráfico, y los nuevos desafíos de fin de siglo. Se presentaron nuevas apuestas geopolíticas y económicas de los organismos internacionales en América Latina, a partir del debilitamiento de la Unión Soviética y la posterior caída del muro de Berlín. El Acuerdo de Paz entre el Gobierno y las guerrillas del M-19, Quintín Lame, EPL y el PRT abren un nuevo camino de esperanza en un país marcado por la exclusión y la violencia. La movilización ciudadana e intereses económicos, estratégicos y políticos condujeron al país a un nuevo proceso constituyente.

mantenía como baldíos nacionales, lo cual los desprotegía ante el *colonialismo interno*⁹⁸. La protesta constante permitió, en el cierre de la Asamblea Constituyente, la aprobación del *artículo transitorio 55* de la Constitución Política de Colombia (1991), lo cual dio vida a la *Ley 70* de 1993. Y con ello a los derechos étnicos.

El segundo apartado está dedicado a la antropología colombiana. El ICAN desarrolló la *Secretaría Técnica de la Comisión Especial de Comunidades Negras* (revisar Decreto 1332 de 1992) pese a que la gente negra no había formado parte de su objeto de estudio. El tercer apartado está dedicado a las disputas que se produjeron entre ribereños y profesionales/políticos del Chocó ante el reconocimiento étnico. Los derechos étnicos fueron comprendidos por el poder local como un atraso al desarrollo del departamento. Este estudio tiene un enfoque documental y hermenéutico, en él se emplean documentos de la época: informes de ponencias de los constituyentes, actas y artículos de los periódicos *Presente*, *Presencia Negra* y de la *Revista Por la Vida y América Negra*.

3.1 Por fin somos dueños de algo⁹⁹: conquista de los derechos étnicos de los ribereños

Haber nacido aquí no nos hace norteamericanos. Porque si el nacimiento nos hiciera norteamericanos, no se necesitaría ninguna legislación, no se necesitaría una enmienda a la Constitución.

(Malcolm X, 1991, p. 166).

98 Los trabajos de González Casanova (2003, 2006) evidencian que tras las independencias en América Latina los grupos oprimidos (negros, indígenas) continuaron siendo inferiorizados y explotados por las élites nacionales en el nuevo Estado-Nación.

99 Esta frase de Gustavo Arley Córdoba aparece en su columna Pro y contra de la Ley de Negritudes. Por fin somos dueños de algo, publicada en el periódico *Presente* (1993).

La condición multiétnica y pluricultural no sería real si no se reconoce también como grupo étnico al pueblo negro, al pueblo afrocolombiano, sujeto de una historia que empezó con la violenta e inhumana esclavitud en la época colonial; la cual, una vez terminada, posibilitó la consolidación de dicho pueblo como una cultura particular dentro de la nacionalidad colombiana¹⁰⁰.
(Diócesis de Quibdó, 1991c, p. 48).

La Constituyente de 1991 fue un escenario para que los ribereños demandaran al Estado sus derechos históricamente negados: propiedad de la tierra, reconocimiento de una cultura propia, etc. El «proceso» que desembocó en la *Ley 70* de 1993 evidenció que los ribereños no solo habían sobrevivido al Estado, sino que habían creado una cultura propia que estaba amenazada por el capital transnacional y nacional. Los ribereños se reivindicaron como grupo étnico en su lucha por el derecho a la tierra, la etnoeducación y el etnodesarrollo. La lucha indígena¹⁰¹ no solo fue un referente en este proceso, sino que la Organización Regional Indígena Embera, Waunana del Chocó (OREWA), fue su aliada. La lucha ribereña es paralela a la de intelectuales y organizaciones negras urbanas en el país (sobre las cuales nos referimos en el apartado 2.3 del capítulo 2), pero estaban desconectadas y, en muchos casos, eran antagónicas. Al respecto, el señor E. Córdoba (comunicación personal, 1 de abril, 2021) en una entrevista nos manifestó que:

La *ley 70* de 1993 tiene una inspiración muy fuerte en los procesos étnicoterritoriales que son procesos, básicamente, de origen rural que surgieron con mucha fuerza en el Chocó y el Pacífico valluno y nariñense. Sin embargo, yo creo que el tema en Colombia se venía moviendo, inconscientemente, desde sectores urbanos también. Hay unas luchas de reivindicación importantes, y me di cuenta de

100 Pronunciamiento del señor obispo y los miembros del Consejo Pastoral de la Diócesis de Quibdó, pronunciado ante la Asamblea Nacional Constituyente, acerca del reconocimiento de la existencia y los derechos de los grupos étnicos en la nueva constitución de Colombia.

101 El Estado reconoció los resguardos (Ley 89 de 1890), derechos educativos y desarrollo autóctonos (Decreto-Ley 088 de 1976).

que usted en estos días había estado inquieto por conocer más sobre *Presencia Negra*, el periódico de Amir Smith. *Presencia Negra* es un testimonio de cosas que venían haciendo desde lo urbano y diferentes sectores de Quibdó. Había gente que se venía moviendo con eso; que veníamos haciendo cosas a nivel de la educación secundaria. Había gente que estaba en las universidades, y cuando iba a Quibdó movía círculos de estudios y se agitaba el tema. En esa época, hablemos de los años sesenta para no hablar de antecedentes mayores que también los hay, muy inspirados en lo que estaba pasando en los Estados Unidos, lo que pasaba con las *Panteras Negras*, el movimiento de Martin Luther King y Malcolm X, Ángela Davis, y lo que pasó en las Olimpiadas de México... En fin, todo eso, lo que venía de Léopold Senghor de África, lo de la gente de Martinica: Fanon y Césaire, todo esto lo digo porque se percibe desde algunos sectores que las reivindicaciones surgieron con la *Ley 70*. Yo, a veces, lo veo como la cuestión de nuestra historia. Nuestra historia no empieza con la esclavización... pero sí hay que reconocer que este fue un movimiento de inspiración étnico-territorial que también recogió algunos elementos, y se nutrió del movimiento indígena que ya venía un poco más consolidado... lo otro que tocaría mencionar es el Movimiento Cimarrón que venía liderando Juan de Dios Mosquera, Kunta Kinte, en fin

La lucha de los ribereños se suscribe en lo que Neüman (2008) concibe como *apropiación social*; donde los grupos sociales marginales actúan con la propuesta cultural, económica y organizacional del sistema capitalista, pero le asignan «nuevos sentidos, usos y propósitos que les permite mantener su propio horizonte de comprensión del mundo» (p. 71). Hurtado Garcés (2016), por su parte, señala que el derecho por el reconocimiento de la diferencia cultural es una respuesta radical y crítica a las lógicas capitalistas, en la cual se «incorpora otro lenguaje que dislocan los intereses económicos neoliberales, convirtiéndose aquella propuesta en una amenaza» (p. 63). En este marco, el reconocimiento étnico debía «traducirse en una legislación que favorezca los procesos de autonomía de la etnia y la cultura negra, le reconozca la propiedad sobre sus territorios tradicionales y les permita adelantar procesos de etnoeducación y etnodesarrollo desde su identidad étnico-cultural» (Diócesis de Quibdó, 1993, p. 10).

La *Ley 61* de 1874, la *Ley 48* de 1882 y la *Ley 25* de 1908 sobre las tierras baldías señalaban, desde el siglo XIX, que quienes establecieran habitación, labranza o cultivo en ellas, podían ser sus propietarios, cualquiera fuera su extensión; pero estas condiciones nunca se cumplieron para los ribereños. Esta omisión del Estado los desprotegía ante futuros colonos. Mientras esto sucedía con los ribereños, el Estado ofreció a los migrantes, según la *Ley 114* de 1922, hasta veinticinco hectáreas. En la norma se dice que esta propendía por el desarrollo económico e intelectual del país, a través del «mejoramiento» de las condiciones étnicas. El legislador prohibió la entrada de migrantes que, por su condición étnica, fueran inconvenientes para el «desarrollo de la raza» y el progreso del país (*Ley 114* de 1922). En la década del ochenta, los ribereños se movilizaron ante la arremetida de empresas privadas y colonos en el medio y bajo Atrato. Puesto que:

[...] se han presentado casos en que «paisas» venidos del interior del país, ocupantes de terrenos adyacentes a una propiedad nativa, invaden este. Cuando el nativo reclama ante las autoridades, la legislación favorece al foráneo, pues este último hizo «mejoras» al terreno que estaba «baldío» (por el hecho de no tener títulos o porque hacía más de tres años no se cultivaba, extinguiéndose así la posesión a ojos de la legislación). (Tamayo, 1989, p. 29)

Las comunidades del medio Atrato se organizaron en la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA), tras la concesión de 800.000¹⁰² hectáreas a las empresas Dago y Pizano; esta acción permitió detenerla y obtener el manejo de los recursos naturales en conjunto con el Estado (Sánchez et al, 1993; Uribe, 1989). La Iglesia católica acompañó la creación de la ACIA y de la Organización de Barrios Populares del Chocó (OBAPO). Las organizaciones aprendieron de las luchas latinoamericanas. Zulia Mena García¹⁰³,

102 El *Acuerdo 088* de Buchadó entre la ACIA y la Corporación Autónoma Regional para el Desarrollo Sostenible del Chocó (CODECHOCÓ) (6 de agosto) en su artículo 1º, señala solo la asignación de un área aproximada de 600.000 hectáreas de la Zona de Reserva Forestal del Pacífico, para el desarrollo de un Programa de Participación Comunitaria.

103 Zulia Mena nació en Campo Bonito, corregimiento del municipio de Quibdó. Fue seglar claretiana, líder de la OBAPO, trabajadora social de la UTCH, comisionada

por ejemplo, participó¹⁰⁴ como representante de la OBAPO en el *Primer Encuentro Latinoamericano de Mujeres Latinoamericanas*, el cual se llevó a cabo en Buenaventura del 22 al 27 de octubre de 1989¹⁰⁵. Este evento contó, además, con la representación de delegados de Brasil, Panamá, Perú, República Dominicana y Nicaragua (Centro Pastoral Indigenista, 1989).

La lucha de la ACIA derivó en el *Acuerdo 88* de 1987 de Buchadó, el cual constituye la primera experiencia de titulación colectiva de las organizaciones campesinas ribereñas. El área asignada forma parte de la zona de Reserva Forestal del Pacífico¹⁰⁶. En este espacio se debían desarrollar programas comunitarios orientados a la preservación y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales y la investigación científica en la cuenca media del río Atrato. La ACIA solicitó, mediante *oficio del 5 de abril de 1988*, ante Planeación Nacional, el cumplimiento del *Acuerdo 88* suscrito con la Corporación Autónoma Regional para el Desarrollo Sostenible del Chocó (CODECHOCÓ), pues, según dicen, «nada de lo pactado se ha tomado en serio causando con este despotismo el desastre más descabellado de los recursos naturales» (Asociación Campesina Integral del Atrato, 1988, párr. 3). Por su parte, la Diócesis (1990c) señaló, referente a la *3.ª Asamblea General de la Asociación Campesina Integral del Atrato* llevada a cabo del 11 al 17 de febrero de 1990, que:

La Titulación de territorios comunitarios y parcelas familiares continúa su proceso. Siguen las dificultades y trabas por parte de

especial por Chocó en desarrollo del artículo transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia (1991), que formuló la Ley 70 de 1993, representante a la Cámara por Comunidades Negras, alcaldesa de Quibdó (2012-2015) y viceministra de Cultura del segundo mandato presidencial de Juan Manuel Santos.

104 También participaron en la delegación del Chocó: Encarnación Machado, de la Asociación Campesina Integral del Atrato; la religiosa Claribel Vásquez, del Equipo Misionero del Medio Atrato; Marina Mosquera, de las comunidades Campesinas de Condoto; y Luz Stella Moreno, del Equipo de Pastoral Urbana de Quibdó (Centro Pastoral Indigenista, 1989).

105 En el Primer Encuentro Latinoamericano de Mujeres Latinoamericanas se propuso que en 1990 se realizarían los siguientes eventos: *Educación Popular desde la Mujer afroamericana*, en Sao Paulo o Brasilia, Brasil; *Racismo y Educación Popular en las prácticas Eclesiales*, de Quito, Ecuador; y *Encuentro de Organizaciones Populares del Pacífico*, en Quibdó (Centro Pastoral Indigenista, 1989).

106 Revisar la Ley 2 de 1959.

INCORA, pero las actividades en este sentido deben continuar, pues esta es una de las principales banderas de la ACIA, para hacer valer los derechos de sus afiliados. Cada vez hay que ir dando pasos más firmes para lograr la titulación.

Este año, con asesoría jurídica, se continuará el reclamo del reconocimiento de los negros como minoría étnica con derecho al territorio, por parte del territorio del Estado colombiano. (p. 12)

La clase política y académica del Chocó estuvo distante del proceso organizativo de las comunidades ribereñas y la Constituyente (1991). Carlos Castro Rentería (1990), en su artículo de opinión *El Chocó ausente en la Constituyente*, señala que el Chocó no tenía unidad de criterio frente a la Constituyente ni tampoco «está motivado sobre el tema» (p. 4). Por su parte, Lesbi Agualimpia (1990) dice que mientras en otros lugares de Colombia el «ajetreo en la elección del 9 de diciembre es total... en el Chocó no pasa absolutamente nada» (p. 4). En Quibdó, en 1990, se realizó el *Encuentro por la defensa de nuestro territorio tradicional del pacífico*,¹⁰⁷ donde las organizaciones «rechazaron enérgicamente la indiferencia del gobierno departamental del Chocó y del municipio de Quibdó, pues los funcionarios –a pesar de que estaban invitados– no asistieron al evento y tampoco dieron una razón para no hacerlo» (Diócesis de Quibdó, 1990b, p. 3).

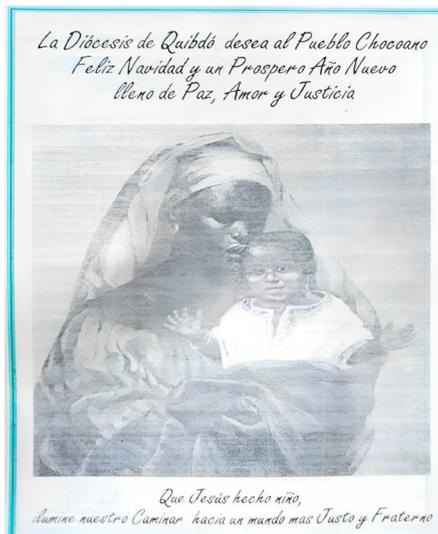
En estos tiempos, la «etnicidad» de los ribereños es introducida por los Misioneros Hijos del Inmaculado Corazón de María Claretianos, y sus asesores (antropólogos, economistas, docentes, comunicadores). La Iglesia experimentaba cambios en la práctica evangelizadora¹⁰⁸. En el Concilio Vaticano II se estableció que el principio

107 Este evento fue organizado por la OREWA, ACIA y la OBAPQ. Concurrieron pobladores negros e indígenas del Pacífico.

108 La historia de la Iglesia Católica en el Chocó inicia con la colonización y conquista del territorio del Darién, donde se funda Santa María la Antigua del Darién. Tras el *Concordato* (1887), el Chocó fue declarado *Tierra de Misiones* en el proyecto de civilización. Para ello, el 28 de abril de 1908, se crea La Prefectura Apostólica del Chocó, que fue encomendada a los Misioneros Hijos del Inmaculado Corazón de María, Claretianos. El 14 de noviembre de 1952 se creó el Vicariato Apostólico de Quibdó, encomendado a los misioneros claretianos. En la misma fecha se creó el Vicariato de Istmina, encomendado a los padres javerianos. Luego, el Papa Juan Pablo II, el 30 de abril de 1990, creó la Diócesis de Quibdó, designando como

doctrinal no estaba en la misión misma sino en el contexto de los pueblos, como su cultura, símbolos y lengua; lo cual se conocerá, según Restrepo y Gutiérrez (2017), como «Iglesia Inculturada»¹⁰⁹ (ver *Figura 17*). La *Teología de la Liberación* también influyó en estas nuevas prácticas eclesíásticas. En Medellín, en 1968, se realizó la *II Conferencia Episcopal Latinoamericana* (CELAN), donde se concibió la evangelización como una «opción por los pobres».

Figura 17 Virgen y divino Niño inculturados¹¹⁰



Nota: Adaptado de «La Diócesis de Quibdó desea al pueblo chocoano feliz navidad y próspero año nuevo lleno de paz, amor y justicia», por A. Cerezo y F. Cristancho, 1991, *Revista Por la Vida*, (12).

primer obispo al diocesano Jorge Iván Castaño Rubio. Para más información consultar la Diócesis de Quibdó (1990a).

109 Este término se reafirmó a partir del *IV Sínodo Mundial de Obispos* del año 1977 como una manera de *Catequesis* en su momento, luego se generaliza en 1979.

110 El nombre de la imagen es asignado por el autor.

La Iglesia reafirmó su compromiso por los necesitados y mostró su preocupación por la repartición justa y equitativa de la tierra en la *III Conferencia Episcopal Latinoamericana* (CELAN), que se llevó a cabo en Puebla (México) en 1979 (Restrepo y Gutiérrez, 2017). El sacerdote claretiano Gonzalo M. de la Torre (1991), que acompañó la creación de organizaciones como la ACIA, en el medio Atrato, señaló que:

Quando queremos hacer lo mismo que Jesús hizo, nos encontramos que lo grupos más empobrecidos en América Latina y en nuestro Chocó son los grupos étnicos minoritarios indígenas y negros. En estos la pobreza ha llegado a ser miseria, arrinconamiento, desconocimiento oficial, carencia de derechos, destrucción y saqueo de nuestro medio ambiente, rapiña de la tierra y, por lo mismo, muerte de la cultura. (p. 18)

La etnicidad en la práctica evangelizadora es producto, especialmente, de la búsqueda de alternativas de evangelización en la manigua. El ribereño siempre se resistió de forma activa o pasiva al cristianismo. En la década del setenta, en el Pacífico, los evangelizadores (de base como catequistas, animadores, religiosos) iniciaron experiencias de inculturación de sacramentos y de material litúrgico, con tal éxito que los obispos comenzaron a interesarse y apoyar, en casi todas las jurisdicciones, con acciones pastorales como la creación de centros de documentación, bibliotecas y seminarios de estudio (De la Torre, 1991). Nace entonces la noción de *Iglesia inculturada en la manigua*. De manera que:

Fue la necesidad pastoral la que empujó a muchos evangelizadores a buscar nuevas alternativas para responder no solo a la cultura de las comunidades negras sino también a los nuevos procesos sociales. Esto lo reconocieron los obispos en el Concilio Vaticano II y el Papa a través de diversos documentos en los cuales insisten en la necesidad de evangelizar de manera vital las culturas, llegando a la vida concreta de los pueblos, a partir de lenguas, sus símbolos y su mentalidad. (De la Torre, 1991, p. 29)

En 1990, en la *VII Asamblea Diocesana de Pastoral* en el Carmen de Atrato, se decidió constituir los departamentos de *Mino-*

rias Étnicas y Cultura, y el de *Organizaciones Populares*. También se determinó que «todos los equipos de pastoral deben seguir apoyando, desde su campo específico la lucha de indígenas y negros por la defensa del territorio tradicional del Pacífico, mediante actividades de formación y concientización al respecto» (Diócesis de Quibdó, 1990d, «Sobre nuestra práctica pastoral», párr. 6). En la praxis pastoral se aprobó apoyar la realización de un *Encuentro de Pastoral del Pacífico*, que tendría como tema central la defensa del territorio tradicional de negros e indígenas, junto con sus desafíos para la Pastoral, a realizarse entre marzo y abril de 1991 (Diócesis de Quibdó, 1990d).

La Diócesis de Quibdó organizó el 5.º *Encuentro de Pastoral Afroamericana* (5.º EPA), denominado *Hacia un proyecto afroamericano de educación liberadora*, siendo la educación afroamericana el tema central del encuentro desarrollado en Quibdó (del 24 al 28 de junio de 1991). Para Nevaldo Perea el EPA permitía comenzar a rescatar la educación que la cultura impuesta les había quitado a sus antepasados; por ello consideraba que la realización de un plan de educación de las organizaciones era algo muy importante para sus comunidades (Diócesis de Quibdó, 1991a). El 5.º EPA tuvo como objetivos:

1. Analizar los vacíos y carencias del sistema educativo formal e informal, para plantear alternativas de solución que hagan posible la implementación de un proyecto educativo afroamericano adecuado a la historia, la cultura y las necesidades reales de dichas comunidades.
2. Estudiar y analizar la relación entre cultura afroamericana y educación popular; historia, realidad afroamericana y educación, con miras a unificar criterios conceptuales que favorezcan la valoración y la identidad de los afroamericanos en procesos educativos propios y liberadores.
3. Intercambiar experiencias educativas de Pastoral Afroamericana, en orden a lograr un Proyecto Educativo conjunto, en los ámbitos de la educación formal y no formal. (Castaño, 1991, p. 41)

En el EPA participaron evangelizadores de Panamá, Ecuador (Esmeraldas y Guayaquil), Brasil (Pastoral Negros, APN, de Sao Paulo, Río de Janeiro, Salvador de Bahía). De esta forma, los líderes

riberenos se nutrieron de experiencias del pueblo negro brasileño con la Constitución de 1988. En tal sentido, «el aporte de los brasileños fue clave, puesto que el camino que han recorrido, su reflexión teológica y su organización son la vanguardia del pueblo negro de América Latina» (N. García, 1991, p. 9). En el discurso inaugural del EPA Mons. Jorge Iván Castaño Rubio manifestó que:

La educación que soñamos es la que esté en sintonía con este anhelo, más aún, con este grito de liberación de nuestros pueblos, de manera especial del pueblo negro en América Latina. Queremos una educación que esté al servicio de la defensa y el rescate de la identidad afroamericana de un pueblo que aún vive, a pesar del marginamiento y opresión que históricamente ha tenido que soportar. (Castaño, 1991, p. 42)

Llegado el momento de la Constituyente, los pueblos negros no tuvieron representantes entre los setenta constituyentes elegidos, debido a su debilidad organizativa y consensual¹¹¹. La Diócesis de Quibdó le solicitó a la Asamblea Nacional Constituyente el reconocimiento étnico del pueblo negro, como un acto de justicia, en la nueva constitución de Colombia¹¹². La petición se sustentó en los bajos indicadores económicos, analfabetismo, morbilidad y natalidad infantil en el país y, en algunos casos, en América Latina. Señalaron que esta realidad dio origen a una Pastoral Étnica. La petición también fue sustentada en razones cristianas. La Iglesia invitó a la Asamblea Nacional Constituyente a escuchar la voz del pueblo negro e indígena pues, según dicen, también es una voz colombiana:

111 Esto se entiende por las divisiones que se gestaron entre las organizaciones negras, debilidad organizativa, poca capacidad de movilización, formación política y afiliación de la gente negra a los partidos tradicionales. Francisco Maturana fue el único negro, desde la racialidad, elegido, pero renunció. Maturana nunca ha tenido un discurso de identidad racial que lo asocie al pueblo negro y sus reivindicaciones.

112 El pronunciamiento lo firman el obispo y los miembros del Consejo Pastoral de la Diócesis de Quibdó. Este se denominó Pronunciamiento del señor obispo y los miembros del Consejo Pastoral de la Diócesis de Quibdó ante la Asamblea Nacional Constituyente, acerca del reconocimiento de la existencia y los derechos de los grupos étnicos en la Nueva Constitución de Colombia (Diócesis de Quibdó, 1991c).

El reconocimiento de la condición de grupo étnico para el pueblo negro, afrocolombiano y, en consecuencia, el reconocimiento constitucional y legal de los derechos como tal.

El reconocimiento de la propiedad sobre el territorio tradicional del Pacífico para los negros y los indígenas como grupos étnicos y, en consecuencia, planes de etnodesarrollo que posibiliten y respeten su vida integral, evitando así el etnocidio al que estos grupos se ven expuestos hoy por hoy en nombre de un supuesto desarrollo, que no los tiene en cuenta y que niega su existencia, como es el caso del denominado Plan de Desarrollo del Pacífico.

La garantía de que los principios constitucionales aprobados al respecto tendrán efectivamente su desarrollo legal posterior. Así no se hará de la Constitución letra muerta, sino base viva de una nacionalidad con plena justicia social, como es el querer del pueblo –constituyente primario– y de la Iglesia en sus múltiples documentos. (Diócesis de Quibdó, 1991c, pp. 49-50)

El antropólogo Peter Wade dijo que las propuestas que se presentaron para definir a la población negra como grupo étnico tuvieron «poco impacto»; además, expresó que el constituyente conservador Cornelio Reyes, entre sus argumentos, señaló que «los negros no habían “puesto suficientes muertos” para merecer un tratamiento especial» (Wade, 1993, p. 123). El constituyente Cornelio Reyes (1993), a la afirmación, le respondió que «es totalmente inexacta. No es mi estilo, ni ese es mi lenguaje» (p. 231). Lo expresado por Wade coincide con lo dicho por Nevaldo Perea¹¹³ en 1991, en una entrevista, donde le contó a la *Revista Por la Vida* que Cornelio Reyes les dijo en una reunión que «a los indios se les reconocía esos derechos porque ellos tenían veinte años de organización, veinte años de lucha y habían puesto más de cuatrocientos muertos [por lo que, para Nevaldo, el Constituyente Cornelio Reyes] es enemigo del negro» (Diócesis de Quibdó, 1991a, p. 10).

113 Nevaldo Perea, expresidente de la junta directiva de la ACIA, asesor constituyente de Francisco Rojas Birry como representante de las organizaciones negras de Chocó.

Los constituyentes Orlando Fals Borda y Lorenzo Muelas (1991) de la Subcomisión de Casos Especiales de la Asamblea Nacional Constituyente, en su informe-ponencia *Pueblos indígenas y grupos étnicos*¹¹⁴, señalaron que:

[...] algunos grupos negros y la población raizal de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, enfrentan situaciones parcial o totalmente similares a los pueblos indígenas. De ahí la razón de solicitar para ellos los beneficios de la autonomía que les permita el libre y adecuado manejo de sus sociedades. (p. 16)

Sin embargo, restringieron los derechos étnicos a los «derechos lingüísticos y educativos de las minorías» (Fals y Muelas, 1991, p. 2). Los ribereños, descendientes de esclavizados, a quienes los esclavistas les arrebataron sus lenguas africanas, ahora se presentaban como argumento para negarles el reconocimiento étnico y, con ello, sus territorios. El antropólogo, Jaime Arocha (1992), que participó en las conversaciones preparatorias donde se discutió la etnicidad de esta población, manifestó que en el informe-ponencia presentado por Fals Borda y Lorenzo Muelas:

114 La propuesta de articulado de los constituyentes Orlando Fals Borda y Lorenzo Muelas (1991) está constituida por doce artículos; la cual proponen como *Título IV* de la nueva constitución: DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y GRUPOS ÉTNICOS. A pesar de que la propuesta hace referencia a los grupos étnicos, la iniciativa se suscribe a las poblaciones indígenas, donde se les reconoce su existencia como pueblos indígenas; mantiene sus derechos a los resguardos y, a su vez, se propone elevarlos a entidades autónomas dentro de la organización política-administrativa de la República; garantiza sus formas de organización y sus autoridades; fomenta las lenguas indígenas y las eleva a lenguas oficiales en sus territorios; se crea la Jurisdicción Indígena; se da representación en los Cuerpos Colegiados, se propone el derecho a elegir cuatro senadores de la República, con la creación de la *Circunscripción Especial*; se les reconoce el derecho a ser concertados para la intervención de proyectos en sus territorios; propone incluir mínimo el 30% de las partidas del Presupuesto del Estado y adicionalmente se propone la creación de un Fondo de Reconstrucción Económica y Social de los Pueblos indígenas. Para más detalles, revisar el informe-ponencia sobre *Pueblos indígenas y grupos étnicos* presentado por Orlando Fals Borda y Lorenzo Muelas el 4 de abril de 1991. Para profundizar en esta y demás propuestas que se dieron durante la Asamblea, consultar Banco de la República (s.f.).

No solo retiraban la distinción en contra de la cual un buen número de subcomisionados de las sesiones preparatorias se había manifestado, sino que no le reconocían la etnicidad a la mayoría de los negros colombianos. Reservaron esta tan solo para los pobladores tradicionales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. (p. 26)

El constituyente de la Alianza Democrática del M-19 y sociólogo, Orlando Fals Borda, expresó que esta situación se debió a la falta de referentes y de conocimiento por parte de académicos, abogados y consejeros para definir la etnicidad de la gente negra, ya que:

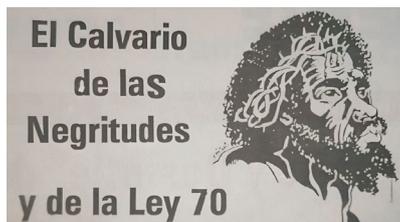
Como es obvio, Muelas y yo no podíamos ignorar la etnicidad de los grupos negros, pero nosotros y todos los abogados, consejeros y académicos, preocupados como el Dr. Arocha, tuvimos muchos obstáculos para definir, desde el punto de vista jurídico, qué es un grupo étnico o la etnicidad, con el objeto de inscribirlo en la constitución nacional. (Fals Borda, como se citó en Arocha, 1992, pp. 28-29)

Jaime Arocha (1992) le respondió a Fals Borda que él en las mesas preparatorias había recibido ilustración de asesores de las comunidades indígenas, representantes de comunidades negras y expertos en afroamericanistas; además le dijo que si «era tan grande la dificultad para encontrarle el sentido jurídico de lo étnico ¿por qué no consultaron la Constitución nicaragüense o la brasileña? Ambas habían resuelto este tipo de problemas entre 1987 y 1988» (Arocha, 1992, pp. 28-29). Los constituyentes Fals Borda y Lorenzo Muelas (1991) resaltaron en su informe-ponencia la falta de referentes en la *Constitución* de 1886, pero, a su vez, señalaron que por ser «más completas» recurrieron a las propuestas de Lorenzo Muelas, Francisco Rojas y de las Comisiones Preparatorias. Contrario a lo dicho, la ponencia *Los derechos de los grupos étnicos*¹¹⁵ del constituyente embe-

115 La propuesta de articulado de F. Rojas Birry (1991) se propone como un *Título de la Constitución, Derechos de los Grupos Étnicos: Indígenas, Negras y Raizales del Archipiélago de San Andrés*. La componen siete artículos. En el artículo primero se dice que «los grupos étnicos tienen derecho a su identidad. El Estado reconoce y garantiza, mediante una legislación especial, sus formas propias de organización social, gobierno, costumbres, lenguas, educación, medicina tradicional, usos

ra del Chocó, F. Rojas Birry (1991), se sustenta en el «derecho constitucional comparado»: Constitución de Nicaragua, Perú y Brasil. Los derechos étnicos para los pueblos ribereños se sintetizan en un «calvario de las negritudes», como se puede observar en la *Figura 18*.

Figura 18 El Calvario de las Negritudes y de la Ley 70



Nota: Adaptado de *El Calvario de las Negritudes y de la Ley 70*, de E. Hidalgo, 1995, periódico *Presente*.

Las organizaciones ribereñas solo lograron en la *Constitución Política de Colombia* (1991), al cierre de las sesiones de la Constituyente, el *artículo 55 transitorio*¹¹⁶. Este artículo demanda una ley que reconozca el derecho sobre las «tierras baldías» habitadas por las comunidades negras en la cuenca del Pacífico o en áreas similares del territorio nacional; además de la creación de mecanismos para la protección de la identidad y demás derechos. Esta ley debía formularse y promulgarse antes de los dos años siguientes (1991-1993). La resistencia a la aprobación del único artículo referido a la gente negra en la Constitución de 1991 se debe, según Fals Bor-

y formas de propiedad de los territorios». También aborda en otro articulado la oficialidad de las lenguas de los grupos étnicos en sus territorios; les reconoce el territorio a los isleños; garantiza la participación política a través de circunscripciones del orden local, regional y nacional, y el reconocimiento de las autoridades tradicionales en sus territorios.

116 Según Fals Borda (1993) este fue redactado por él, con el apoyo de representantes de organizaciones negras. La primera vez que se presentó fue denegado «por razones procedimentales» (Fals, 1993, p. 222); por ello dice que Antonio Navarro, como presidente de la Asamblea Constituyente, lo nombró a él y al doctor Juan Carlos Esguerra para hacer la redacción final (Fals, 1993).

da (1993), a la «ignorancia» en la Asamblea «sobre la organización social y poblamiento de la Costa Pacífica, y aquella resistencia se venció en parte cuando llevé y repartí en la Asamblea un precioso mapa detallado del libro de Charles C. West, *The Pacific Lowlands Of Colombia*» (p. 222) de 1950.

Fals Borda (1993) dice que durante todo el proceso encontró en la Asamblea «deseos de hacer justicia a comunidades negras tan relegadas y pobres como las del Pacífico y San Andrés» (p. 222). Por el contrario, Nevaldo Perea expresó que se sintieron «excluidos por el gobierno y los constituyentes al desconocer a los negros como minoría étnica en Colombia» (Diócesis de Quibdó, 1991a, p. 11). Los líderes ribereños también vivieron la discriminación por parte de negros ciudadanos. Nevaldo Perea cuenta que:

[...] hay compañeros negros en Bogotá, que son, digamos, blanqueados, que ya no entienden nuestros intereses como negros. Por ejemplo, me tocó ir a la Universidad Autónoma a dictar una charla sobre los negros en la Costa Pacífica, lo mismo que a la Universidad Nacional, y encontré la sorpresa de que al otro día unos negros en términos como de regaño dijeron que yo estaba echando unos discursos racistas. (Diócesis de Quibdó, 1991a, p. 11)

La Ley 70 de 1993, en desarrollo del *artículo 55 transitorio* de la *Constitución* de 1991, les reconoció a las comunidades negras el derecho a la propiedad colectiva de las «tierras baldías»¹¹⁷ que venían ocupando, sin que ello implicara el reconocimiento al derecho de propiedad sobre sus tierras. La tierra ribereña fue definida como inalienable, imprescriptible e inembargable. La aprobación de la Ley 70 de 1993 permitió la aplicación del *Convenio 169* de la OIT o *Ley 21* de 1991, donde el ribereño fue incorporado como grupo étnico-tribal, sujeto individual y colectivo de derechos especiales, como el de la consulta previa. La *Sentencia C-169/01*¹¹⁸ de la Corte Constitucional (2001) reconoce a los ribereños el carácter de grupo étnico,

117 Para la Ley 70 de 1993 son «tierras baldías» aquellas tierras del territorio nacional que carecen de dueño, de acuerdo con lo contemplado en la Ley 110 de 1912.

118 Para profundizar en este aspecto, consultar la Sentencia T-955/03 (Corte Constitucional, 2003), la cual también señala el carácter de grupo étnico a las comunidades negras.

y establece que «este reconocimiento genera, como consecuencia inmediata, el que las comunidades negras adquieran la titularidad de derechos colectivos similares a los de las comunidades indígenas, con las diferencias impuestas por sus especificidades culturales y su régimen legal propio». La providencia destaca que lo más importante es que «se hacen acreedores a los derechos que consagra el Convenio 169 de la OIT» (Corte Constitucional, Sentencia C-169/01, 2001), entre ellos, el de «consulta previa» a las comunidades para desarrollar proyecto de impacto en los territorios colectivos. La antropología colombiana fue determinante en la etnización de la gente ribereña.

3.2 Estudiar negros no es antropología¹¹⁹: la antropología colombiana en la definición de los derechos étnicos de los ribereños en el marco del desarrollo del art. 55 de la *Constitución Política de Colombia* (1991)

El AT55 fue laberinto con muchos meandros. La Secretaría Técnica de la Comisión fue asignada al Instituto Colombiano de Antropología, que, habiendo realizado una labor importante en el estudio de la etnia india, le ha prestado muy escasa atención a la etnia negra. Su empeño en las discusiones resultó sesgado (Friedemann, 1993a, p. 165).

Yo insistiría en que en todos estos periodos es fundamental entender que la gente negra aún no es sujeto digno para la academia (Jaime Arocha¹²⁰, como se citó en Hurtado, 2016, p. 58).

119 Frase referida a Nina de Friedemann (1993a) por un «respetable y famoso colega», la cual fue contada en su texto *La antropología colombiana y la imagen del negro*.

120 Jaime Arocha, antropólogo, en entrevista con la antropóloga Rudy Amanda Hurtado.

Este apartado se debe al rol determinante de los antropólogos como autoridad científica encargada de conceptualizar y dirigir las discusiones sobre los derechos políticos, económicos, educativos y territoriales del pueblo negro. El presidente César Gaviria, en desarrollo del *artículo transitorio 55* de la Constitución Política de Colombia (1991), creó la Comisión Especial de Comunidades Negras, mediante *Decreto 1332* de 1992. La Secretaría Técnica de la Comisión fue asignada al ICAN. La antropología colombiana desconocía a la gente negra, pues no había formado parte de su objeto de estudio (Friedemann, 1984; 1992; 1993a; Hurtado-Garcés, 2020). La antropología colombiana obedecía a una tradición indigenista. La ausencia del negro como objeto de estudio¹²¹ niega su humanidad¹²² y existencia. Durante esos tiempos, la antropología le negó a esta población el derecho a ser atendidos por el Estado y, con esto, exigir sus derechos.

El desarrollo del *artículo 55* de la Constitución Política dio cuenta de cómo el racismo del científico social colombiano lo imposibilita para describir y teorizar su propio mundo social. En el proceso se notaron las consecuencias científicas y políticas de la antropología al haber excluido al negro como parte de su objeto de estudio. Los antropólogos desconocían los procesos comunitarios y de intelectuales negros gestados desde la década de los cuarenta. La ignorancia era tal que llegaron a definir una reunión como una «etnografía», como consta en las actas (Acta No. 2 Subcomisión de identidad cultural, febrero 26, 1993; lectura de relatoría y consideraciones sobre concepto de identidad cultural en comunidades negras, 1993; Correa, 1993). Esta conducta viola los preceptos de

121 En el proyecto doctoral señalamos que el conocimiento científico había hecho del negro un objeto de estudio (inerte e inmóvil), incapaz de producir conocimiento. Además, se expresó que, tras la abolición de la esclavitud, el negro fue declarado libre jurídicamente, pero aún no se liberaba de ser «objeto de la ciencia». La realidad descubierta era muy distinta. La gente negra hasta 1991 no formaba parte del objeto de la antropología colombiana. Por lo cual, Grosfoguel (2007) se queda corto cuando asegura que la epistemología eurocéntrica posiciona al otro como objeto y no como sujeto de conocimiento. En tal sentido, aún se disputa un reconocimiento en las ciencias sociales. El reconocimiento étnico es marginal. La gente negra está lejos de ser (re)conocida como sujeto de conocimiento, pese a las implicaciones sociales, económicas, políticas, etc. que esto supone.

122 Esta constituye una nueva fase del poder moderno en desmedro del ser-negro.

la ciencia, pues constituye una falta ética gravísima al accionar de un científico social: conceptualizar sobre un sujeto que se desconoce. Esto configura, a su vez, un despliegue de violencia epistemológica equiparable con la necropolítica (Mbembe) o del biopoder (Foucault), pero in-visible. El 20 de noviembre de 1992 el antropólogo Leonardo Reina reconoció, en el *Foro de Antropología e Investigaciones* en el Instituto Colombiano de Antropología y la Universidad Nacional, que:

[...] si bien la mayoría de los asistentes a la reunión no trabajaban el tema de las negritudes a pesar de hacer investigaciones alternas, existe una dinámica que no comparte y es la de entrar a la discusión del tema, con las implicaciones que eso tiene, sin tener precisión en los elementos para abordarla. (Correa, 1993, p. 174)

Por razones como la citada anteriormente la antropóloga Nina de Friedemann (1993a), en su ponencia en el *Encuentro Nacional de Investigadores* en Pasto (1993)¹²³, invitó a sus colegas no solo a comprender los fundamentos en torno a que «estudiar negros no es antropología [sino también] evaluar las serias consecuencias de una práctica asimétrica de la disciplina» (p. 164). Debido a que, según la investigadora, la antropología no estuvo ausente en el «proceso tortuoso» (Friedemann, 1993a, p. 164) de formulación y la aprobación de la *Ley 70* de 1993, donde la labor del ICAN en la Secretaría Técnica de la Comisión «resultó sesgada», pues, aunque «había hecho importantes estudios sobre la etnia indígena, le ha prestado muy escasa atención a la etnia negra» (Friedemann, 1993a, p. 65).

La antropología colombiana nace en la República Liberal, en el marco de su proyecto de modernización del país. En 1936 se funda la Escuela Normal Superior, institución «pionera en las ciencias sociales colombianas» (Hurtado-Garcés, 2020, p. 147). En 1941, mediante el *Decreto 1126* de 1941, del 21 de junio, el presidente Eduardo Santos (1938–1942) creó el Instituto Etnológico Nacional¹²⁴, cuyos fines, según el artículo segundo (como se citó en

123 El *Encuentro Nacional de Investigadores* en Pasto (1993) se realizó en homenaje a Milciades Chaves Chamorro (Friedemann, 1993a).

124 En el *Decreto 1126* de 1941, del 21 de junio, se establece el siguiente plan de estudios: Primer ciclo: Antropología general, Bioantropología, Etnografía

Pérez, 2010), «serán la enseñanza de la etnología en general y de la americana y colombiana en particular: la investigación etnológica sistemática del territorio nacional y la publicación de los trabajos que resulten de dicha investigación». Los antropólogos fungieron de «traductores y mediadores del modelo social» (p. 100). De manera que el indígena, como objeto de estudio, se suscribe en las prácticas del colonialismo interno de América Latina (González Casanova, 2006). Por ello, quienes se distanciaron de las políticas integracionistas resultaron, según Pérez (2010), «incómodos» para la academia y la institucionalidad. Para el investigador, esto se debe a que:

[...] la antropología que profesaban en defensa de las poblaciones indígenas, en muchas ocasiones salió de las márgenes del indigenismo integracionista y comenzó a denunciar la falta de atendimento estatal y la problemática que aquejaba a las comunidades indígenas, principalmente, en lo referente a la expropiación territorial. (Pérez, 2010, p. 101)

La Academia Metropolitana, o del Norte, fue quien definió al indígena como sujeto de investigación de la antropología en América Latina, mientras que el negro fue excluido al no ser considerado «nativo», como sí lo era en África (Friedemann, 1993a). Así las cosas, los indígenas constituyeron el objeto de los estudios etnológicos en la «edad de oro de la antropología» colombiana (Hurtado-Garcés, 2020). Sin embargo, aunque las élites nacionales están subordinadas al orden colonial, en sus países adaptan los mandatos al sostenimiento de sus intereses. En consecuencia, según Friedemann (1993a), «estudiar la cultura y la sociedad de la gente negra se convirtió así en una actividad de periferia en la periferia» (p. 164).

Los estudios del negro en Colombia, aunque invisibilizados y subalternizados, son inaugurados en la década del cuarenta por el etnólogo chocono Rogerio Velásquez Murillo (1908-1965), en la época de oro de la antropología colombiana (Hurtado-Garcés,

general y Sociología, Geología del cuaternario, Prehistoria general, Lingüística general y Fonética. Segundo ciclo: Antropología americana, Bioantropología americana, Etnografía y Sociología americana, Prehistoria americana, Lingüística americana, Museología y Tecnología, Técnica de excavaciones, Orígenes del hombre americano.

2020), con su texto *Autobiografía de un negro choaco* (1947). Velásquez se formó en el Instituto etnológico del Cauca. Sus investigaciones son, para Hurtado-Garcés (2020), los «primeros archivos, registros, traducciones etnográficas» (p. 151) de la gente negra en la antropología colombiana. Sin embargo, sus méritos no residen en ser el primero en publicar en la disciplina, sino en ser el autor con la obra¹²⁵ más diversa, rigurosa y sistemática sobre la negredumbre, con notable vigencia, hasta su prematura muerte en 1965. Friedemann (1984), al respecto, dice que Velásquez es un pionero de los estudios antropológicos del negro en Colombia porque trascendió el folclor en la antropología, mediante una «expresión auténtica del negro a nivel regional» (p. 447).

Aquiles Escalante Polo (1923-2002) es otro intelectual negro, pionero de los estudios del negro en la antropología colombiana. Se formó en el Instituto Etnológico Nacional (1942-1943); en 1947 en la sección de Ciencias Sociales, luego apoyó la creación del Instituto Etnológico del Atlántico (Hurtado-Garcés, 2020). Estudió Antropología en la Universidad de Northwestern (Chicago). En 1954 escribió la primera etnografía de Palenque de San Basilio (Velandia y Restrepo, 2017). El otro referente es Manuel Zapata Olivella, que legó una extensa obra entre literatura, teatro y ciencias sociales. Fue el gestor del *Primer Encuentro de Culturas Negras de las Américas* en Cali (1977), al que ya nos referimos en el segundo capítulo de este trabajo.

El sociólogo Amir Smith Córdoba (1948-2003), influenciado por el pensamiento de la *Negritud* y de Frantz Fanon, trabajó en la necesidad de desalienación del negro en la sociedad colombiana. El texto *Cultura negra y avasallamiento cultural* (1980) es referencial sobre la cuestión del negro en Colombia. No apeló a la vuelta a África, pero sí consideraba necesario enaltecer el ancestro y sentir

125 Sus obras: *Un héroe olvidado. José María Cancino* (1954), *La esclavitud en la «María» de Jorge Isaacs* (1957), *La medicina popular en la costa colombiana del Pacífico* (1957), *Leyendas del alto y bajo Chocó* (1959), *Las fiestas de San Francisco de Asís en Quibdó* (1960), *Cantares de los tres ríos* (1960), *Apuntes socioeconómicos del Atrato Medio* (1961), *Instrumentos musicales del alto y bajo Chocó* (1961), *Ritos de la muerte en el alto y bajo Baudó* (1961), *Gentilicios africanos del occidente de Colombia* (1962), *El Chocó en la Independencia de Colombia* (1965), *Memorias del odio* (1953). Esta última es una novela histórica pionera de la antropología forense en Colombia y que incluso puede considerarse como una etnografía histórica.

orgullo del Ser-Negro. Fue fundador y director del Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Cultura Negra en Colombia, desde donde creó el periódico *Presencia Negra* y la *Revista Negritud*. El Centro impulsó la formación de maestros sobre el devenir de la gente negra a través de los Seminarios sobre la Formación y Capacitación de Personal Docente en Cultura Negra.

El pensamiento de intelectuales negros es plural y está caracterizado por la autogestión. Los intelectuales negros en Colombia han tenido su propia agenda académica que ha traspasado el mero interés de indagar por su «herencia africana». Sus investigaciones no se limitan al plano descriptivo de la situación del negro. Resalta en sus trabajos el estudio de los efectos psicológicos-sociales-cognitivos causados por la esclavización, desde donde se ha planteado la necesidad de una desalienación del negro. En este campo los trabajos de Frantz Fanon han sido reveladores y referentes; al igual que las investigaciones y la obra literaria de Manuel Zapata Olivella. Los «olvidos» del Estado son denunciados por ser el reflejo del racismo. Los intelectuales negros coinciden en la necesidad de una educación que dé cuenta de y reivindique el ser negro. En este marco, Velásquez (1961/2010), planteó¹²⁶ la necesidad de que la educación colombiana se impartiera de forma diferencial, pues, según este intelectual, se requiere que la educación dé cuenta de la diversidad cultural y biodiversa de la Nación.

Por otro lado, Nina de Friedemann y Jaime Arocha sustentan en sus trabajos el concepto de «huellas de Africanía» (1986), siguiendo los planteamientos de Gregory Bateson (Restrepo, 1997). La categoría de Friedemann y Arocha es semejante a la «Retención de las culturas africanas», propuesta por Thomas Price (1954) en su trabajo *Estado y necesidades actuales de las investigaciones afrocolombianas*. En ambos casos se percibe la necesidad de «medir lo africano» en la gente negra en Colombia como forma de legitimar al negro como objeto de la antropología; esto responde a los propósitos epistemológicos clásicos de la disciplina: «nativo», «indígena», «africano». Esto difiere de la agenda académica negra, pues el estudio del

126 Para más detalles volver a este documento en el apartado 2.3 *Cada vez más firmes, más lúcidos, más negros: insumisión epistémica de la negredumbre por una nueva escuela*.

pasado es con el propósito de comprender sus realidades presentes y así construir un mejor por-venir de su gente. Es menester señalar que los trabajos de Friedemann y Arocha rebasan la simplista medición de lo africano en Colombia.

Los trabajos del padre José Rafael Arboleda, Nina de Friedemann y Jaime Arocha y Thomas Price conforman el canon institucional del estudio antropológico del negro en Colombia (Friedemann, 1984; Restrepo, 1998; Velandia y Restrepo, 2017). De igual forma, los trabajos a finales de los sesenta y comienzos de los setenta de Norman Whitten se reconocen como innovaciones en el campo (Restrepo, 1997). Sin embargo, sus investigaciones no abrieron la academia colombiana antes de 1991, como tampoco ha sucedido después. Esto corrobora lo que Friedemann (1993a) dice: «estudiar la cultura y la sociedad de la gente negra es una actividad de periferia en la periferia» (p. 164).

Existen marcadas diferencias cuando estos intelectuales son comparados con los intelectuales negros de la misma disciplina; pues los trabajos de antropólogos como Arboleda, Friedemann, Arocha, Price y Whitten gozan de mayor legitimidad y circulación en el campo académico; mientras la obra de Rogerio Velásquez, Aquiles Escalante, Amir Smith y Manuel Zapata, pese a la rigurosidad teórica y metodológica, continúan sin ser parte del canon antropológico (Hurtado-Garcés, 2020). Los investigadores Friedemann (1984; 1992), Price (1954), Velandia y Restrepo (2017) y Restrepo (1997; 1998), referencian sus investigaciones como pioneras de la disciplina, pero no escarban en sus postulados; lo cual constituye otra forma de subordinación y ocultamiento del pensamiento de la negredumbre. En este sentido, Hurtado-Garcés (2020) dice que:

quienes son para muchos los padres de la antropología en Colombia, José Rafael Arboleda S. J. y Thomas Price, terminaron jerarquizando epistémica y racialmente la consolidación de un archivo, de voces autorizadas y de representaciones aceptadas en el régimen de verdad de las fuentes, con los que silenciaron y ocultaron otras voces, desplazadas al lugar del «no ser» y las cuales se fueron convirtiendo en transcripciones subalternizadas. (p. 146)

La antropología se consolidó como disciplina en el país entre la década del sesenta y setenta, con la apertura de programas univer-

sitarios en: Universidad de los Andes (1963), Universidad Nacional de Colombia (1966)¹²⁷, Universidad de Antioquia (1966) y Universidad del Cauca (1970). A pesar de esto, los estudios de la gente negra siguieron por fuera de la disciplina. Por ello, Hurtado-Garcés (2020), en su condición de mujer negra y antropóloga graduada de la Universidad del Cauca, cuestiona que:

en los departamentos de Antropología del país, desde hace varias décadas, los estudiantes de pregrado no conozcan las publicaciones de Velásquez, Escalante y Zapata-Olivella, que no contemplen sus textos y producción académica y que la mayoría de los trabajos y publicaciones sobre la historia de la disciplina en Colombia no haga un análisis exhaustivo de su investigación y aportes teóricos-metodológicos, sino que los cite someramente sin detenerse en sus postulados epistémicos, como requisito para no caer en lo no políticamente correcto, son hechos recurrentes que evidencian cómo opera el racismo y la violencia epistemológica dentro de la disciplina. (p. 146)

La ausencia de la gente negra como objeto de estudio en la antropología colombiana tiene dos posturas. La primera está representada por Friedemann (1984; 1992; 1993a), quien señala que estos estudios sufren problemas de «invisibilidad» en las ciencias sociales, «entendida ésta como una expresión de discriminación, que se manifiesta en la ausencia académica de programas oficiales de enseñanza e investigación» (Friedemann, 1992, p. 543). Esto también se evidencia, según la autora, en la escasa producción respecto al volumen desarrollado en la etnia indígena, y en que aún no ha obtenido legitimidad como objeto de estudio científico. La segunda tiene como exponente a Eduardo Restrepo (*s.f.*), quien considera que «invisibilidad supone un silenciamiento deliberado, un ocultamiento como clara expresión de las ideologías racistas de las elites» (p. 168). Pues para Restrepo (1997):

127 Según Friedemann (1984), el Departamento de Antropología de la Universidad Nacional inició como unidad académica independiente en 1966; en este año se estableció el título de Licenciado en Ciencias Sociales con opción de mención en tres áreas: Sociología, Antropología y Trabajo Social.

las ausencias y presencias del negro [se deben a la delimitación difusa en la construcción del objeto y] evidencian las pugnas de sentido y los consensos de una comunidad académica por establecer los criterios de pertinencia y la legitimidad de su práctica. (p. 496)

En la tendencia de Eduardo Restrepo se inscribe A. Rojas (2004), para quien:

La antropología no incluyó al negro como objeto de su práctica disciplinar, no porque fuera discriminado socialmente, sino porque no correspondía al imaginario teórico que ésta consideraba propio de su campo. Dicha ausencia se relaciona con las concepciones y prácticas propias de la antropología que se ocupaba del estudio de los Otros, de la alteridad, a la cual las poblaciones negras no correspondían con facilidad.

En este sentido, los indígenas han ocupado un lugar distinto, pues corresponden con mayor facilidad a la imagen de la alteridad, en tanto pueden mostrar rasgos diferenciadores más evidentes como la lengua, las formas de autoridad «tradicional» o una adscripción territorial de límites más fácilmente identificables. (p. 159)

La definición del objeto de la ciencia antropológica no solo es el resultado de «pugnas de sentidos y los consensos» (Restrepo, 1997, p. 496) de la comunidad académica o porque no conforman el «imaginario teórico» (A. Rojas, 2004), sino que devela el racismo incrustado en la antropología colombiana desde su gestación. La inclusión del indígena (controlada-(res)guardo) y la omisión (deliberada) del negro como objeto de estudios configura dos formas históricas, consistentes y racionales, de control sobre el colonizado. La *Ley 89* de 1890 «por la cual se determina cómo deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada» establece la creación de resguardos y define acciones donde se reconocen autoridades indígenas. Sin embargo, la norma, según los constituyentes Orlando Fals Borda y Lorenzo Muelas (1991) no buscaba su reconocimiento, sino que:

Esta «maroma» incluyó, entre otras disposiciones, el desconocimiento de la capacidad jurídica de estos compatriotas diferentes

(asimilándolos judicialmente a los menores de edad) y dándole a este sistema de patronato una vigencia de 50 años; plazo en que, se suponía, los pueblos indígenas deberían haber desaparecido.

Pero la previsión de los constituyentes no se cumplió: los indígenas siguieron existiendo y no como «salvajes» de que habla la legislación. (p. 4)

Restrepo, en el texto *Estudios afrocolombianos en la antropología: tres décadas después* (s.f.), presenta una postura distinta, adherida a la de Friedemann (1984, 1992, 1993a). En tal sentido, señala Restrepo (s.f.) que «la lucha contra las múltiples modalidades de la invisibilidad y la estereotipia esgrimida por Friedemann hace tres décadas sigue siendo relevante y, en algunos aspectos, incluso es más urgente» (p. 171); a su vez, el autor (s.f.), dice que existen formas actuales de visibilización del negro que constituyen nuevas maneras estereotipadas de estereotiparlo, constituyendo así nuevos modos de invisibilización (Restrepo, s.f.).

La antropología ha sido una continuación del proyecto de eliminación cultural y física del negro en el Estado colombiano. El negro, al no ser considerado parte del estudio de la disciplina, no hizo parte de las cátedras de la Normal Superior ni del Instituto Etnológico Nacional. Los estudios de Rogerio Velásquez y Aquiles Escalante son una apertura insurgente en el campo antropológico colombiano, escasamente reconocidos. El ingreso curricular del estudio del negro se hizo a través de cursos optativos. En el pensum de estudios del Instituto Colombiano de Antropología, aprobado por el presidente Roberto Urdaneta Arbeláez (1951-1953), mediante el *Decreto 237* de 1953, aparece entre las «materias de intensificación», en el bloque de *Cultura criolla*¹²⁸, la optativa de «Introducción al africanismo». Esta norma fue modificada por el *Decreto 3409* de 1954. Entre las «materias de intensificación» en el bloque de *Antropología Cultural*¹²⁹ aparece el curso de *Africanismo y cultura de*

128 *Cultura criolla*: a) Historia de la cultura española; b) Antropogeografía de América; c) América indígena en la Conquista y Colonia; d) Introducción al africanismo; e) Teoría de la cultura criolla.

129 *Antropología Cultural*: a) Religión y Mitología de los pueblos primitivos; b) Historia de la Cultura Española; c) América Indígena en la Conquista y en la Colonia;

nuestros grupos negros como una optativa; no obstante, en el artículo tercero se registra como una cátedra obligatoria para obtener el título de Licenciado en Antropología.

El racismo en la antropología también se expresa en la jerarquía de los órganos de publicación, lo que distinguía lo científico de lo folclórico. Según los investigadores Velandia y Restrepo (2017), «las investigaciones sobre afrocolombianos no fueron destinadas a la *Revista Colombiana de Antropología* (RCA) sino a la *Revista Colombiana de Folclor*» (p. 166). La concepción de los intelectuales negros sobre el folclor distaba de la anterior mirada colonial. Zapata (1967/2010) considera al folclor como «una bandera formidable que no puede ser arrebatada» (p. 236). El proceso investigativo y editorial que se seguía en los tiempos de Rogerio Velásquez, según Friedemann (1984), era el siguiente:

[...] un antropólogo hacía una excavación o construía catálogos genealógicos para análisis de organización social. Mientras que realizaba esta «actividad científica», podía encontrar «curiosidades» como leyendas, fiestas de santos o instrumentos musicales étnicos cuya descripción publicaba en la *Revista de folklore*. Entre tanto, los datos científicos iban para los *Boletines de Etnología o Arqueología*, en 1952 difundidos en la *Revista Colombiana de Antropología*. Entonces, dentro de la misma disciplina quedaba plasmada la diferencia conceptual arriba aludida. (p. 450)

La política de publicación de los estudios antropológicos en Colombia definió un lugar subalterno a los estudios del negro en la disciplina al asignar como medio de divulgación la *Revista de folklore*. Desde esta perspectiva, las investigaciones realizadas por Rogerio Velásquez, Manuel Zapata Olivella, Delia Zapata Olivella y Guillermo Abadía tuvieron lugar en la citada revista (Friedemann, 1984). El primero en publicar en la *Revista Colombiana de Antropología*, en una actitud colonial, fue el antropólogo afroamericanista inglés Thomas Price: *Estado y necesidades actuales de las investigaciones afrocolombianas* (1954), una investigación financiada por el Instituto

d) Sociología rural; e) Africanismo y cultura de nuestros grupos negros; f) Teorías de la cultura criolla.

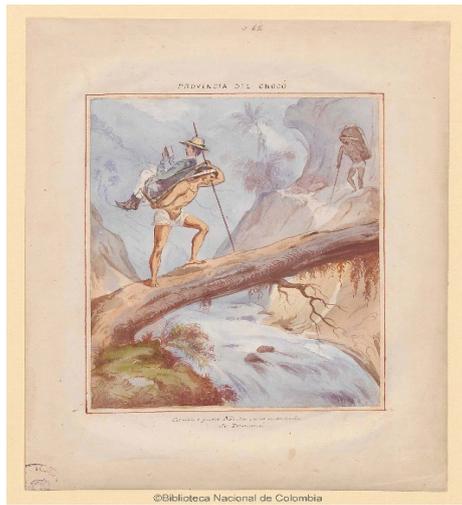
Colombiano de Antropología y el Programa de estudios afroamericanos de la Universidad de Northwestern (Hurtado-Garcés, 2020). Por su parte, Rogerio Velásquez, quien venía publicando estudios sobre el negro desde 1947, debió esperar hasta 1957 para ver, según Friedemann (1984), sus trabajos sobre *Medicina popular del Chocó* publicados en la *Revista Colombiana de Antropología*.

Desde 1936 hasta 1978 se inscribieron doscientas setenta y una personas a los programas de Antropología en el país; de estos, según Friedemann (1984), solo cinco, en los cuarenta años, se han dedicado al estudio del negro; de quince que iniciaron su tesis de 1970 a 1980 sobre la gente negra, solo cuatro parecían interesados en continuarlas. Esta situación favorece la falta de docentes especializados y la asignación de estos estudios como cursos electivos (Friedemann, 1984). Posterior a esto se crearon programas universitarios de Antropología. Los estudiantes que decidieron realizar sus investigaciones sobre la gente negra, carecían de «entrenamiento académico previo de información histórica, geográfica y antropológica, específica sobre el negro» (Friedemann, 1984, p. 455). La permanencia de esta condición de invisibilidad es, según Friedemann (1984), un «ejercicio de discriminación académica» (p. 456).

La omisión del negro como sujeto de estudio en la antropología, y su posterior subalternización en la disciplina, se instaura en el proyecto histórico/racional de la apropiación y eliminación de los conocimientos de los africanos esclavizados y sus descendientes: narraciones de cronistas y expedicionarios; Tribunal de la Inquisición; construcción de los otros, en la naciente República, desde la Comisión Corográfica (1850-1859) (ver *Figura 19*); teorías evolutivas (Charles Darwin, Herbert Spencer); instrumentalización de la *Biblia* (el mito de Caín y Abel, etc.); Ley de Vientres; Ley de Abolición de la esclavitud (1851), la cual no otorga derechos políticos ni propiedad; Misiones Católicas (1886); construcción de lo negro en la literatura colombiana; enseñanza de la Historia Patria. Todo lo anterior configura la esclavización de las epistemologías de la manigua y la asignación del *conocimiento verdadero* y privilegios en un sujeto racial.

Finalmente, el desarrollo del *artículo 55* de la *Constitución Política de Colombia* (1991) evidenció que el racismo en la antropología no solo afecta a la gente negra, sino al desarrollo de la disciplina. Tal exclusión epistémica fue, según Sánchez et al. (1993), «otro de los escollos encontrados» (p. 189) en el proceso constituyente. El racis-

Figura 19 Camino de Nóvita en la montaña de Tamaná



Nota: Adaptado de *Camino de Nóvita en la montaña de Tamaná*: provincia del Chocó [acuarela], de M. M. Paz, 1853, Biblioteca Nacional de Colombia. Fondos gráficos.

Comisión corográfica, Nóvita, Chocó. Dominio público.

https://catalogoentelena.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/3008/0

mo en la antropología ha ocultado y subordinado no solo los conocimientos de la gente negra, sino sus apuestas epistemológicas. Lo que Friedemann (1986) llama «discriminación académica» es lo que nosotros conceptualizamos como *negación conciencia*, es decir, el uso consciente del lenguaje científico o técnico de los teóricos sociales para ocultar un acto de racismo y apropiarse de las epistemologías de los otros. El racismo que vivieron los ribereños en la Constituyente (1991) y la *Ley 70* de 1993 o *Ley de Negritudes* da cuenta no solo de su presencia en la disciplina antropológica, sino de la formación del pensamiento social y del racismo en el Estado colombiano. Los intelectuales y políticos, en el siglo XX, como Luis López de Mesa, siguieron los postulados del sociólogo Herbert Spencer, que reducía las desigualdades a diferencias entre las razas humanas (Friedemann, 1986). La antropóloga Friedemann (1986) dice que, en 1950, Luis López de Mesa, siendo ministro de educación, los introdujo al sistema educativo colombiano, hasta hacerse indelebles.

3.3 Discordias de la razón faloblancocéntrica quibdoseña ante el (re)conocimiento de los ribereños como grupo étnico

—Vengo a pedirle una cosa, compa.
—¿De qué cosa me habla si se puede saber?
—Vengo a pedirle que aprendamos a hablar de nosotros mismos y en primera persona.
—¿Hablar de nosotros, ¿cómo así? ¿sí?
(E. Rojas, diciembre 1997- enero de 1998, p. 16).

Los derechos étnicos de los ribereños no fueron bien recibidos en algunos sectores sociales, académicos y políticos chocoanos, pues los consideraron un estancamiento al progreso del departamento. La falta de propiedad privada llevaba a que los políticos locales también instrumentalizaran a los ribereños. El político intercambiaba el voto por un «pedazo de tierra», pero no les daba títulos de propiedad sino pólizas (Organización de Barrios Populares del Chocó [OBAPO], 1990, p. 51). La OBAPO señaló, a su vez, que esto «se expresa en el acaparamiento y concentración de las oportunidades tales como: conocimiento, las decisiones, bienes y recursos solamente para unos pocos» (OBAPO, 1990, p. 51). Los ribereños, en la década del setenta, eran llamados «chochas» y «campesinos»¹³⁰, por estudiantes como profesores en las instituciones educativas quibdoseñas. La lucha ribereña trajo consigo la emergencia de un nuevo actor político en la región, antes excluido y silenciado: el ribereño. En tal sentido, para Zulia Mena, la toma¹³¹ de algunas instituciones en Quibdó

130 Estos adjetivos eran empleados por un entrevistador que, en la década del setenta, llegó a Quibdó a estudiar.

131 Las organizaciones ACIA, OBAPO, Asociación Campesina del Río San Juan (ACADESAN) y OREWA se tomaron el 27 de mayo de 1991, durante 15 días las instalaciones del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA), la Alcaldía y la Catedral de Quibdó; y en la ciudad de Bogotá la Embajada de Haití. Esta fue una

y la embajada de Haití en Bogotá que realizaron la ACIA, OBAPO, ACADESAN Y OREWA:

[...] fue un momento que ha dividido el pensamiento mismo de nosotros en dos; ese negro que se ve a veces subvalorado, como que no es capaz de nada, como que siempre tiene que estar llevando una cartica y sentándose en la oficina a esperar que el «dotor» lo atienda, ya se vio que ese negro puede entrar y tomarse la oficina del «dotor», simplemente, y quedarse allí hasta que le dé la gana... Entonces para nosotros eso fue muy importante, devolvió en parte la confianza que nosotros hemos ido perdiendo por todas las promesas que se han hecho... Esto simplemente es una muestra para saber que nosotros sí podemos hacer cosas. (Diócesis de Quibdó, 1991a, p. 15)

El proyecto de la «gente de uno» (referido en el apartado tercero, del capítulo 1), naufragó en la politiquería y la corrupción. En estos tiempos surge una «nueva mulatocracia» que no es intelectual ni de «abolengos», pero compartirá los ideales de la clase anterior y heredará sus privilegios. Esta no se restringe, exclusivamente, a la piel sino al «apellidado»¹³², a lo urbano, al *habitus* o la higiene como distinción. Lo «negro»¹³³ se expresa en lo ribereño como un nuevo campo de exclusión. Las diferencias entre negros citadinos y ribereños no se reducen a la cuestión de clase, sino que dan cuenta, especialmente, de la vergüenza racial, donde quien excluye se ve reflejado en ese otro excluido. Representa el lugar donde no se espera volver ni que se le relacione. La política fraccionó a los ribereños entre *cordobistas*, *arriaguistas* y *lozanistas*, etc. La vida pasó a estar determinada por la afiliación partidista o familiar. La escritora Teresa Martínez de Varela (1987) cuenta que:

forma de presión que se hizo para la aprobación del artículo transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia de 1991.

132 En la Normal Superior, en la década del noventa, los compañeros se burlaban de los apellidos que aducían a lo campesino/negro.

133 El imaginario del ser-blanco fue sustituido por lo «paisa» quienes, desde la apertura de la carretera Quibdó-Bolombolo, en la década del cuarenta, comenzarán a participar del comercio hasta obtener su control.

Todas las corrientes partidistas usaban el nepotismo como fichas en la administración. Quien no era familiar de los caudillos estaba en el limbo; se alimentaba de viento raspado y agua molida; dormía en estera de piedras y se cubría la figura con hojas de plátano.

La plutocracia blanca desde antaño existía con todo su predominio y arbitrariedades, pero luego surgió otro fenómeno tan detestable como el primero: La plutocracia negra. (p. 128)

La política partidista abrió la puerta al clientelismo de lo público y la lucha por el control de las entidades estatales para sostener la base electoral. «Lo peor de todo, el fenómeno más cruel se registró con la persecución de negros contra negros, en deplorable desequilibrio racial» (Martínez de Varela, 1987, p. 134). Los ribereños siguieron siendo pobres y excluidos. Los profesores alentaban a los padres a «sacar» a los niños que les veían actitudes para el estudio, como le sucedió a mi familia en el noventa. El profesor de mi hermano mayor le recomendó a mi padre enviarlo a Quibdó, esto provocó el traslado de toda la familia. La ribera se volvió el lugar de donde se debía salir. Regresar es percibido, aún, como un retroceso. Los profesionales solo llegan en busca del voto o por trabajo, cuando no hay otra opción.

El movimiento chocoanista de la década del treinta insertó la piel negra a la escuela, pero luego «lo negro» como exclusión fue sustituido por el ser-ribereno. Al respecto, F. Murillo¹³⁴, maestro de origen ribereño, nos expresó en una entrevista que:

[...] lo que nos tocó vivir a nosotros allí fue más o menos lo que le pasó a Diego Luis Córdoba cuando salió del departamento del Chocó... Siempre quienes estaban por dentro, por ser ciudadanos, consideraban que estaban por encima de la gente que venía del campo.

El ribereño era objeto de burlas de maestros y compañeros. El Colegio Carrasquilla siguió representando el espacio de lo urbano,

134 Comunicación personal, 5 de marzo, 2020.

civilizado y culto. F. Murillo¹³⁵ me dijo que ser de origen campesino, en ese entonces, en las instituciones en Quibdó:

[...] no era fácil. Hubo que romper barreras... Se entraba hasta subvalorarse. Tratándonos con términos; o sea, utilizaban estereotipos que no eran los mejores. Diciéndole «campesino». Tratando de subvalorar a la persona por ser campesina. Le decían «chocha», «borcha»; una cantidad de elementos que ellos consideraban eso. Yo no le puedo decir que no lo viví, pero para mí la situación fue mucho más fácil por la parte deportiva y recreativa porque yo llegué y me vinculé con los que se consideraban la crema y nata de aquí y que hacían parte de los equipos de fútbol; entonces yo entré y mis capacidades fueron tan buenas que llegué a liderar grupos allí al interior del Carrasquilla por la parte deportiva y luego me metí a la parte académica donde me fue muy bien... El hecho de ser ciudadano, independientemente de tu pigmentación, ya tenía ese rol discriminatorio, con algunas excepciones... en el aspecto de manejar los estereotipos «campesino»; esto, esto, lo otro; manejar los grupos al interior de los salones.

Hubo docentes que también alimentaban eso; la parte partidista, también era una situación bastante pesada porque al interior de las instituciones la parte administrativa manejaba lo que era el conservatismo y el liberalismo; todo eso. La parte política incidía mucho en la gente que llegaba.

En cuanto a la educación superior, los ribereños no encontraron en la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba (UTCH) un aliado estratégico ni un faro epistemológico en la lucha por la titulación de sus tierras y derechos étnicos. La UTCH no posee una tradición epistemológica que comprenda la ribera. Los ribereños no han constituido su objeto de estudio. El antropólogo R. Perea-Chala (comunicación personal, 29 de marzo, 2021), en entrevista, nos dijo que «la Universidad del Chocó es una Universidad chocoana, pero no es chocoanista... La Universidad del Chocó

135 Comunicación personal, 5 de marzo, 2020.

no ha fomentado la investigación en historia, en geografía. En nada de eso». Por su parte, el entonces profesor de la UTCH y pbro. Jhon Herbert Valencia (1990) dice:

Hace años inicié una investigación, *Antropología de la familia chocona*, y esta es la fecha que solo voy por la mitad de mi trabajo pues no ha habido dinero para terminarla; y según comentarios es que el dinero para las investigaciones lo utilizan para pagar viáticos de administrativos, pues piensan que toda salida es investigativa. Además, no hay estímulos para la investigación, ignorando que ella es la razón principal de ser de toda educación superior. (p. 19)

Las reivindicaciones sociales quibdosenas tampoco incluyeron las luchas ribereñas. El pliego de peticiones del Paro Cívico de 1986 es llamado por Cuesta (1997), el «derrotero para el desarrollo del Chocó» (p. 55). Sin embargo, sus exigencias no reflejan las demandas de los ribereños, que vivían la recolonización de sus tierras a través de nueva recolonización de colonos y empresas madereras. El punto 4.3 del pliego es contrario¹³⁶ a las luchas ribereñas del medio y bajo Atrato. En este punto se le exigía al Estado:

[...] la derogación de Ley 2.^a de 1959, por considerarla altamente nociva para los intereses del pueblo, puesto que nos convierte en «zona de reserva», lo cual impide que el INCORA pueda cumplir la función de titulación de tierra en nuestro territorio. (Cuesta, 1997, p. 55)

El pliego del Paro Cívico de 1986 está orientado, exclusivamente, a la solución de los problemas del Quibdó urbano, pero no el de la ribera. En 1987 se celebró el aniversario del Paro Cívico de 1986. La ACIA fue invitada a tal conmemoración, que veía este acto como una oportunidad para incluir sus problemáticas en un posible paro, pues señalaban que:

136 Los ribereños defendían la Ley 2 de 1959, la cual creó la Zona de Reserva Forestal del Pacífico, pues, aunque mantenía sus territorios como tierras baldías, al menos limitaba un poco el impulso colonizador.

[...] nuestra voz campesina será la que opine por nuestra causa y no decidirán por nosotros los que no conocen nuestra realidad. Igualmente, tenemos la posibilidad de incluir nuestras luchas y reivindicaciones en el pliego de petición, en caso de que se realice un segundo Paro Cívico. (Asociación Campesina Integral del Atrato, 1988, párr. 5)

Ahora, en la Constituyente y el desarrollo del *artículo 55 transitorio*, se hizo visible lo que E. Córdoba (comunicación personal, 1 de abril, 2021) señala como «las dos vertientes»: una integrada por profesionales y políticos; y la otra denominada como «el cuento de las comunidades negras», es decir, la de los ribereños. Las situaciones históricas de explotación e invisibilización del ribereño condujeron a que durante el proceso no se realizara un «diálogo constructivo, ya que ambas posiciones se han empeñado en negarse, excluirse e invisibilizarse mutuamente, con el grave perjuicio que tal posición implica para el presente y el futuro del Chocó» (J. E. Córdoba, 1995, p. 3). El poeta y líder de la *Ley 70* de 1993, Pedro Julio Rivas (como se citó en Cojucoma. Comisión Juvenil De Cocomacia, 2020), que hizo parte del movimiento ribereño que se tomó la Catedral San Francisco de Asís, INCORA, la Alcaldía de Quibdó y la embajada de Haití en Bogotá, dice en su poesía que:

El 27 de mayo realizamos una toma
en Quibdó se hizo ese acto,
nos trataron de animal
suspendimos 15 días
a la INCORA, la Alcaldía y también la Catedral
cuando ese acto se hizo se oyó por los noticieros
que a Quibdó se habían tomado
una banda de guerrilleros
pero eso fue pura paja
comunicados mal hechos,
eran organizaciones reclamando sus derechos
esto que les manifiesto fueron cosas que yo viví. (26s)

El ser-negro-chocoano está habitado por una multiplicidad de ser, sentir y concebir la vida, en algunos casos, antagónicas. En la década de los noventa, el Estado y la élite quibdoseña desconocían

la cultura ribereña y las formas de posesión de la tierra donde, según Jorge Tamayo, «no hay necesidad de cercas de alambre [porque] la gente sabe respetar la propiedad del otro» (Tamayo, 1989, p. 28). La *Ley 70* de 1993, según Zulia Mena (1993), «es producto de la lucha de nuestro pueblo por lograr igualdad real y garantía de nuestros derechos territoriales, culturales, políticos, económicos y sociales» (p. 22). Zulia Mena García, representante de las Comunidades Negras, el 27 de agosto en el acto de sanción de la *Ley 70* de 1993 en Quibdó, resaltó que:

La cultura de nuestro pueblo ha sido base fundamental para la supervivencia y está basada en el apoyo mutuo y en la organización de los troncos familiares y en nuestra relación étnica con el medio ambiente y un sentido profundo de libertad, producto de nuestra historia y del hecho de haber ocupado por más de 450 años el territorio tradicional del Pacífico y del Atlántico, nos sentimos dueños y señores de las tierras y de los recursos naturales que existen y hemos explotado y conservado históricamente. Nuestros antepasados lucharon por la libertad; muchas la compraron con el oro, al igual que compraron las minas de oro, de platino, y también compraron territorios en algunos casos hasta con siete leguas de mar incluida. (Z. Mena, 1993, p. 23)

El gobernador del Chocó, Antonio Heráclito Maya Copete, manifestó su preocupación por que los derechos colectivos que reconocía el Estado en la *Ley 70* de 1993, no representaran un obstáculo para el progreso del departamento. En tal sentido expresó que «el reconocimiento a la propiedad colectiva debe entenderse como un instrumento para el desarrollo [y no para] obtener pingües ingresos y colocarse de espaldas al progreso y mejoramiento de la calidad de vida de las propias comunidades» (Maya, 1993, p. 32). En virtud de lo anterior, el gobernador Maya le solicitó al presidente Gaviria:

Un positivo jalonazo para algunos proyectos de importancia regional, nacional e internacional, como la construcción del Puerto Alternativo de Tribugá y la construcción de la nueva vía al mar Pacífico, Pereira-Tadó-Nuquí-Bahía Solano, que debe continuar hacia el norte franqueando el Tapón del Darién para entrelazar algún día las tres Américas. (Maya, 1993, p. 33)

El puerto de Tribugá es un proyecto geoestratégico para conectar al país con las economías del Pacífico, en el contexto de la apertura económica, iniciada con el presidente César Gaviria. Al respecto, el economista y sacerdote claretiano, Jaime Salazar (1990), considera que la apertura económica no es conveniente para el campesino chocono «porque producir una lata de arroz le resultará tan costoso que no valdrá la pena hacerlo ni siquiera para el autoconsumo» (p. 26). En la política de desarrollo sostenible del primer mundo al Chocó se le asignó el rol de «reserva forestal» (Ley 2 de 1959; Ley 70 de 1993). Frente a las solicitudes locales y los compromisos del Estado, el presidente César Gaviria les manifestó a las autoridades choconas, en la firma de la Ley 70 de 1993 en Quibdó, que:

[...] sé también que el pueblo del Chocó, como lo reclamaba el alcalde, que el pueblo del Chocó quiere vincularse a la modernización de esta Nación, está demandando que se le vincule al esfuerzo de Colombia por abrirse al Pacífico, está reclamando hacer parte del proceso de internacionalización de la economía colombiana, está reclamando con todo derecho que la localización del nuevo puerto que se va a construir en el Pacífico sea en Tribugá porque sabe bien que ese puerto puede abrir horizontes de prosperidad y crecimiento, uno que tendremos que hacer desde luego por la preservación de sus bosques que son la mayor riqueza que tiene el Chocó. (Gaviria, 1993, p. 37)

La Ley 70 de 1993 es el resultado de la lucha de la gente ribereña, para quienes la abolición de la esclavitud del 21 de mayo de 1851 no significó derechos políticos¹³⁷ ni a la tierra. La práctica de la normatividad¹³⁸ sobre los baldíos nacionales indica que el ser ribereño no ha formado parte íntegra de la ciudadanía colombiana. La noción jurídica de baldío aplicada a la gente negra niega su con-

137 En cuanto a los derechos políticos, en la Constitución de 1886 se estableció en su artículo 173 que solo podrían votar para electores, o elegir directamente, los ciudadanos que supieran leer y escribir o tuvieran una renta anual de quinientos pesos, o propiedad inmueble de mil quinientos. En 1932, en la presidencia de Olaya Herrera, se estableció el sufragio universal masculino, al abolir la restricción del voto a analfabetos y los no propietarios (Pisano, 2012).

138 Ley 61 de 1874, Ley 48 de 1882, Ley 25 de 1908, Ley 2 de 1959.

dición de humanidad. Les convierte en seres inertes que, como las piedras, pueden ser removidos. El 20 y 21 de mayo de 1989 se realizó en Bahía Solano el *Foro de alcaldes y concejales del Litoral Pacífico*, donde se dice que los representantes a la Cámara por el Chocó, Daniel Palacios y el doctor Alberto Mendoza, hicieron la presentación del proyecto del *Canal Atrato-Truandó*, incluso expresaron que el proyecto requería explosiones nucleares para la excavación (Diócesis de Quibdó, 1989). Los representantes, al ser interrogados por la población, sobre los efectos que esto podía ocasionar, contestaron:

«La única población importante en la zona del proyecto es Riosucio (Chocó). Se evacuaría por 6 meses y luego se volvería a llevar al que ocupa actualmente». En otros términos, la gente es un objeto que se pone o se quita. Tampoco importa el daño a los terrenos, ganados, etc. Por encima está el interés del gran capital, que necesita un paso entre los dos océanos, ahora que el Canal de Panamá resulta insuficiente para el calado de los grandes barcos petroleros y de carga. (Diócesis de Quibdó, 1989, p. 31)

El sociólogo chocoano Amir Smith Córdoba¹³⁹ fue crítico de los derechos colectivos consignados en la *Ley 70* de 1993 en su periódico *Presencia Negra*. Para este activista e intelectual negro, en esta *Ley* «nos siguen condenando a vivir con las manos vacías en sociedades donde lo que más cuenta es la propiedad privada» (Smith, 1997, p. 7). Para Amir Smith (1997), en la *Ley 70* de 1993 «nos tratan como menores de edad si tenemos en cuenta que lo colectivo es de todos y no es de nadie» (p. 7). La diferencia entre este activista e intelectual y los del «proceso» radica, en gran medida, en su visión de desarrollo, pues es el único tema al que hace alusión en su artículo *Amir comenta. Hablar de la Ley 70* publicado en su periódico *Presencia Negra*, donde expone sus consideraciones sobre dicha ley. En el artículo, Amir Smith (1997) dice que sus lectores le han pedido un comentario sobre la dicha ley. Lo interesante es que sus

139 Amir Smith Córdoba, desde el Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Cultura Negra en Colombia, la *Revista Negritud*, el periódico *Presencia Negra* y los Seminarios de cultura negra, venía reivindicando el ser-negro en procesos urbanos.

consideraciones llegan cuatro años después de expedida la norma. Esta ley reconoció, por primera vez, derechos a la gente negra: tierra y etnoeducación. Es de señalar que Amir Smith, desde su periódico, fue promotor de la formación de maestros en cultura negra y del Canal Interoceánico Atrato-Truandó, que consideraba como la obra «más prospectiva que puede mostrar Colombia, si piensa con seriedad en el futuro» (Smith, 1997, p. 3).

Los campesinos, según César Uribe, no aspiraban a mantener sus territorios como reserva, sino que solicitaban que su adjudicación estuviera sustentada en la posesión que las familias tenían antes de 1959, en donde se les respetara su cultura y la vida en sus comunidades (Uribe, 1989). En este sentido, para César Uribe, aquellos que juzgan a estas comunidades como cuidadoras del bosque es porque desconocen que la ACIA ha insistido en que «el derecho campesino al manejo y la propiedad comunitaria de la tierra y demás recursos naturales... [debe ir]... acompañado de planes de desarrollo integrales y acordes con el ecosistema y la cultura negra e indígena» (Uribe, 1989, p. 23). La ACIA, por su parte, considera que su derecho al territorio:

[...] va más allá de un simple título, de una pequeña parcela, es algo más integral, más conforme con nuestra forma del trabajo en la tierra, el bosque, los ríos y las minas. Los títulos agrarios que se otorgan no incluyen aguas, ciénagas, caños, tampoco incluyen 30 metros a partir de la línea creciente del río, lo cual nos priva de nuestras fuentes de subsistencia, ya que el dique es la única tierra que cultivamos y las ciénagas, caños, bosques, minas, ríos, pesca y caza son nuestra forma de vida. (OBAPO, 1990, p. 38)

La forma de tenencia de la tierra ribereña es un marco racional antagónico al capitalismo donde, según la OBAPO, la tierra ha sido «una propiedad familiar que se ha transmitido por herencia, de generación en generación [mediante] compromisos orales y sin escritura» (OBAPO, 1990, p. 43). En estos territorios se distinguen áreas familiares y áreas comunes; en las primeras es donde trabaja la familia extensa (OBAPO, 1990) y las otras son a las que «se accede libremente para la obtención de recursos»: montes, lagunas, ríos (Sánchez et al.,

1993, pp. 161-162). En 1990, la OBAPO¹⁴⁰ señaló que para ellos la tierra es la vida, porque en ella se produce todo lo que necesitan para vivir (OBAPO, 1990). Por ello, «muchos pobladores del Litoral Pacífico se resisten a tratar a la naturaleza y a ellos mismos como cualquier mercancía» (Escobar, 1993-1994, p. 17). Esta concepción sobre la tierra se inscribe en lo que Antonio Bispo dos Santos (2015) conceptualiza en los quilombos brasileños como *biointeracción*¹⁴¹.

El desarrollo sostenible no representa una ruptura epistemológica con la razón faloblancocéntrica, sino que es otra forma en que se desarrolla el capital, como búsqueda de autogarantizarse su supervivencia en la vida moderna. Esta cualidad de la ciencia se traduce en el dominio e instrumentalización de la naturaleza. El desarrollo sostenible es una forma de ver la economía, la naturaleza y la vida misma (Escobar, 1993-1994). La epistemología de la manigua se distingue del conocimiento científico en la separación entre sujeto y objeto. Esta concepción sobre la naturaleza fue incorporada en la *Ley 70* de 1993, donde el Estado se declaró poseedor del «subsuelo» y a los ribereños les asignó el derecho al «suelo», como si uno pudiera existir sin el otro. Al respecto, un líder indígena expresó en el *IV Congreso Indígena del Chocó Por la Defensa del Territorio*:

[...] nosotros cuando hablamos de territorio nos referimos al suelo, al subsuelo y al aire... a los árboles, los ríos, las minas, las plantas medicinales, los espíritus... al mundo de arriba donde vive Caragabí y al mundo de abajo donde vive Tutruica...

Territorio es todo y sin todo morimos. El Gobierno además que no nos quiere titular, cuando lo hace nos devuelve solo el suelo. Lo demás, según dicen, es de la nación. En estas condiciones nos tienen solo como guardabosques, pues cuando encuentran alguna riqueza invaden «legalmente» nuestro territorio.

140 Ponencia de la OBAPO, titulada *La territorialidad urbana en el Chocó*, en el *Encuentro por la defensa de nuestro territorio tradicional del Pacífico*, realizado en Quibdó, del 16 al 18 de junio de 1990, en el que participaron también la organización indígena OREWA y delegaciones del Pacífico.

141 Puedes consultar el libro de Antonio Bispo dos Santos: *Colonização, Quilombos: modos e significados*.

Ahora con la apertura económica y planes del Pacífico, le cayó cólera a nuestro territorio. (líder indígena, citado en Monroy, 1991, p. 7)

El 27 de diciembre de 1997, cuatro años después de la expedición de la *Ley 70* de 1993, la *Resolución 04566* de 1997 del INCORA, estableció «titulación de tierras baldías de comunidades negras en los territorios baldíos ocupados colectivamente por las comunidades organizadas en el Consejo Comunitario Mayor del Medio Atrato (ACIA)»¹⁴², los cuales se encuentran localizados en la cuenca media del río Atrato, jurisdicción de los municipios de Quibdó, Bojayá, y Atrato (Chocó) y Vigía del Fuerte, Murindó y Urrao (Antioquia). La perspectiva jurídica de titulación colectiva no requería imposición, pues entra en diálogo con la visión comunitaria de los ribereños sobre el territorio. Sin embargo, esto no puede percibirse como una concepción homogénea, pues no todos los ribereños y líderes estaban de acuerdo en principio, pero lo estuvieron, basados en la experiencia de los Resguardos indígenas, que era la posibilidad más rápida y pertinente para protegerse ante la arremetida de la colonización y las trabas del Estado. El señor Nevaldo Perea, presidente de la ACIA en 1990, sobre el origen de la propuesta de «título global», cuenta que:

Se veía que el título por cada tronco familiar iba a ser demorado y, ya después de tantos años añorando su título, queríamos todo y en poco tiempo. Por eso yo me puse a analizar la figura de los resguardos indígenas, en donde veía que, aunque había sus troncos familiares todos hacían parte de un mismo título.

Con esa idea hablé con Alberto Achito, indígena embera, quien me dijo que para ellos era un problema titular en pequeño y que hasta ahora no se había podido titular el territorio que ellos tenían, pues en pequeño es muy complicado con el INCORA, porque si manda una comisión no manda la otra.

142 La ACIA, actualmente, se denomina Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato (COCOMACIA).

De esa manera me fui llenando de argumentos y dije «por ahí es la cuestión», el título global es más rápido y todos nos beneficiamos a la vez.

Con eso que había soñado reuní a otros líderes y salimos a una reunión a hablar de la propuesta de título global para la ACIA. Pero había mucha resistencia entre líderes y algunos asesores. De pronto Florentino Mosquera y Saturnino Moreno estuvieron de acuerdo. (COCOMACIA, 2002, p. 242)

El Estado se negó a reconocer la propiedad de las tierras a los ribereños, dado que la *Ley 70* de 1993 mantiene la noción de «tierras baldías». El derecho reconocido se refiere a una «ocupación colectiva»¹⁴³ (*Ley 70* de 1993, art. 2, num. 6). Para recibir dichas tierras, las comunidades deben organizarse en consejos comunitarios, como órgano de administración interna. Los «terrenos» de derecho de propiedad colectiva son denominados «Tierras de las Comunidades Negras». Los consejos comunitarios (rurales) trajeron consigo el surgimiento de fronteras con los pueblos indígenas y las alcaldías (mundo urbano). La mayor parte de la tierra de muchos municipios pasó a ser territorio colectivo. Esto ha generado una creciente lucha entre los consejos comunitarios y los alcaldes en la ejecución de proyectos en territorios colectivos. No entenderse como rivales pudo abrir nuevas posibilidades. Lo que existe en el presente es, en muchas ocasiones, una lucha entre dos entidades administrativas que copan un mismo territorio, donde la alcaldía no tiene tierra, pero es el ente local con recursos (ver *Figura 20*).

143 «La ocupación colectiva consiste en el asentamiento histórico y ancestral de comunidades negras en tierras para su uso colectivo, que constituyen su hábitat, y sobre los cuales desarrollan en la actualidad sus prácticas tradicionales de producción» (*Ley 70* de 1993, art. 2, num. 6).

Figura 20 Nóvita, se hizo justicia



Nota: Adaptado de *Novita, se hizo justicia*, de Johelo, 2021, Facebook. <https://web.facebook.com/photo/?fbid=145887420880109&set=a.106798811187066>

La *Ley 70* de 1993 opera como un dique de las comunidades, no para frenar sino para regular las explotaciones del capital en territorios colectivos. La consulta previa ha representado una talanquera para la ejecución de megaproyectos. En consecuencia, en los últimos años, los gobiernos nacionales han venido trabajando en «regularla». La carretera vía al mar (Ánimas-Nuquí) no se ha ejecutado, según dicen algunos, por falta de consulta previa. La extracción ilegal de los recursos naturales se sigue presentando a altos niveles, al punto que el río Atrato debió ser declarado sujeto de derechos, mediante *Sentencia T-622/16* (Corte Constitucional, 2016), para «limitar» la minería en esta fuente hídrica. La pobreza sigue sin cuartel. La gente negra no ha sido incorporada como sujeto de derecho, pues se piensa en la explotación y protección de los territorios colectivos, pero no en las personas que los habitan.

Las epistemologías de la manigua están en riesgo. La educación pública se ha expandido en los territorios, pero no ha coadyuvado en la comprensión del territorio ni tampoco ha creado la comprensión de la racionalidad faloblancocéntrica. Los profesionales, políticos y ribereños han incorporado el discurso del progreso, pero no los hábitos de la vida moderna, más allá de su rol como trabajadores y consumidores. La relación con la tierra que caracterizó las epistemologías de la manigua se marchita cada vez que muere un mayor. La concepción del tiempo se ha modificado. Sembrar implica espera, pero para qué esperar si se puede tener dinero rápido

para ir a las tiendas. Las poblaciones cada vez se adhieren con más rapidez al cultivo ilícito y la explotación desmesurada de los recursos naturales. La gente ya no produce para su autoconsumo sino que trabaja para el consumismo.

Tiempo después de la expedición de la *Ley 70* de 1993, el Conflicto Armado arreció en la ribera, justo cuando las organizaciones ribereñas comenzaban a digerirla y socializarla en sus comunidades. Las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá entraron a disputarle el control territorial que tenían las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP). Las disputas entre actores legales e ilegales ocasionaron, desde 1995, el destierro masivo de ribereños a las ciudades, esto los obligó a dejar su mundo y seres queridos. El poeta Alberto Córdoba sonoriza el destierro en su poema *Qué pena*:

Hoy me siento triste
porque tengo una pena,
al saber que un día te fuiste
y no volviste a tu tierra.

Siento un dolor profundo
que lacera mi pecho,
y que sin remedio alguno
está dejando desecho.

Que pena contigo viejo
no poderte acompañar,
siquiera en los momentos
cuando el momento es fatal.

Te fuiste sin decir nada,
sin querer manifestar,
la verdad que te ausentaba
aunque fuiste muy leal.

Por eso es que siento pena
me duele esta realidad,
sí tus hijos, tus amigos te querían acompañar.
(COCOMACIA, 2002, p. 269)

Capítulo IV

La institucionalización como esclavización de las epistemologías de la manigua en tiempos del multiculturalismo

Este capítulo evidencia la institucionalización de las epistemologías de la manigua, tras el reconocimiento de los ribereños como grupo étnico, y con ello la aplicación de políticas etnoeducativas y ambientales, en el marco del multiculturalismo. El Estado multicultural representa un giro epistémico. El primer apartado está dedicado al Conflicto Armado como medio de esclavización de las epistemologías de la manigua. La violencia arremetió en la ribera cuando las comunidades se preparaban para la implementación de la *Ley 70* de 1993; esto debilitó los emergentes procesos organizativos, educativos e investigativos que se gestaban. El Conflicto hace del ribereño un desterrado. La vida en su territorio pasa a vivirse *bajo control*, donde un día vivió «sin mandarín que le mande». El segundo aparte estudia las epistemologías de la manigua en el marco de las políticas de conservación del medio ambiente y desarrollo sostenible: *Ley 70* de 1993 y *Ley 99* de 1993. El interés del Estado sobre los conocimientos ribereños se focaliza en la conservación de la biodiversidad. La ribera se constituye para el capital en una bodega epistémica. Por eso encontramos en el Ministerio de Medio Ambiente una institucionalidad más interesada en el uso y recuperación de las epistemologías de la manigua en aras de la conservación y

aprovechamiento de la biodiversidad, que en el Ministerio de Educación Nacional como una forma de mejorar la calidad educativa. El tercer apartado analiza las políticas educativas multiculturales: *Ley 115 de 1994, Estándares de Competencias en Ciencias y Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales*. El reconocimiento de las epistemologías de la manigua en el sistema educativo es un paso necesario/previo para la inserción del conocimiento científico en los renacientes. El último acápite aborda las políticas etnoeducativas en diálogo con la experiencia de la maestra Delvis Murillo.

4.1 La guerra nos trajo a la ciudad¹⁴⁴: el conflicto armado como destierro y esclavización de las epistemologías de la manigua

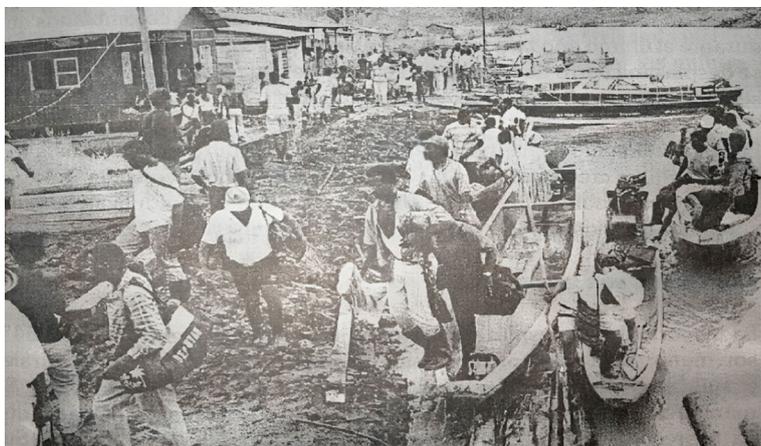
Sin duda, hoy en día la guerra es la mayor erosionadora de la sabiduría profunda y milenaria de los afrocolombianos. Hoy sabemos que nunca sabremos cómo eran los ritos de iniciación para llegar a ser médico raicero.
(Arocha, 2004, p. 94).

Tras la aprobación de la *Ley 70 de 1993* no hubo tiempo para celebrar. El Conflicto Armado le arrebató a los ribereños el derecho a transitar libremente. Los combates, masacres, asesinatos y torturas les obligaron a refugiarse en los centros urbanos. Nace así el ribereño como sujeto jurídico-desarraigado: el desplazado-desterrado (ver *Figura 21*). En 2004 el MEN realizó el *Primer Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana*. Rudecindo Castro Hinestroza (2004) señaló en el panel de *Etnoeducación Afrocolombiana en Poblaciones*

144 Este enunciado fue emitido por una mujer desplazada y residente en Quibdó, en la presentación del libro *Bordar, cantar y cultivar espacios de dignidad: ecologías del duelo y mujeres atrateñas* de la investigadora Natalia Quiceno.

Desplazadas y Migrantes de dicho evento que los jóvenes desplazados en las localidades de Suba y Engativá (Bogotá) enfrentaban «el peligro de perder su cultura, el tejido social y los elementos identitarios, en un espacio culturalmente diferente que niega de plano la identidad» (p. 117). Este apartado busca comprender cómo el Conflicto Armado limita la aplicación de las políticas etnoeducativas, procesos organizativos, etnodesarrollo y la investigación, asuntos transversales para la materialización de los derechos étnicos.

Figura 21 Destierro de los ribereños



Nota: Adaptado de «Violencia en el Chocó, desterrados en su propia tierra» (p. 21), por Archivo Fotográfico Departamento de Comunicación. 1997, *Revista Por la Vida*, (18).

Los ribereños desterrados quedaron, nuevamente, como en tiempos de la esclavitud: sin tierra, sin vestido, sin alimentación y a merced de los grupos armados, de frecuente patrocinados por el Estado y organismos internacionales. La guerrilla llegó al Chocó en 1948, a través del Atrato, por Arquía, durante la época de la Violencia: «les decían los paboneños porque eran muy malos y asesinaban a muchas personas inocentes, eran liberales y mataban a los conservadores» (Chaverra, 1999, p. 138). En el municipio de Bahía Solano, la señora Esther Bermúdez le contó a Adán Castro

Lemus (1999) que, mientras viajaba a Nabugá, escuchó que cuando llegaron los «chusmeros» mataban a los conservadores y castigaban a quienes les ayudaban. Las mujeres negras eran secuestradas y violentadas física, sexual y psicológicamente. Sus cuerpos eran botín de guerra. La gente huyó: unos fueron a Panamá; las comunidades de Munguidó huyeron a Quibdó¹⁴⁵ y otros, según dicen, hicieron vida en las orillas del río Atrato (Chaverra, 1999).

Entre el 1996 y 1997 aparece un nuevo actor armado del Conflicto en el territorio chochoano: las Autodefensas Campesinas de Urabá y Córdoba (ACCU). Entonces:

[...] negros, indígenas y mestizos vimos en tan solo unos pocos meses cómo se transformó la paz en huracán de guerra; y en la que era la región mundial con mayor biodiversidad por unidad de área, pasaron a estar en peligro de extinción los pueblos, los pobres. (Gómez, 1997, p. 4)

En consecuencia, centenares de familias tuvieron que dejar sus parcelas y ranchos para sufrir el desempleo, violencia, discriminación y hambre en Quibdó, Bogotá, Medellín, Turbo, Mutatá, etc. Según el sacerdote claretiano Rafael Gómez (1997), las poblaciones del Urabá chochoano, el medio y el bajo Atrato, la trocha del Carmen de Atrato y la región del Baudó, fueron las que registraron los territorios con mayor número de desplazados.

Las ACCU tomaron la ruta de la Conquista, es decir: desde el bajo Atrato, escalándose en cada uno de los pueblos ribereños. Gómez (1997) cuenta que «conforme bajaba el Atrato, ellos subían. Bajo, medio y alto Atrato se multiplicó por cientos, por millares, las muertes selectivas, las masacres, las desapariciones, las torturas, los desplazamientos forzados son ahora la cruenta realidad impuesta al pueblo» (p. 4). Los asesinatos cumplían un ritual: los cadáveres debían quedar en el sitio donde las personas habían sido asesinadas, sin que nadie pudiera recogerlos. Los rituales mortuorios de los ribereños fueron prohibidos. Las comunidades no podían velar ni enterrar a sus muertos. En contraste con la esclavización, pese a la

145 Frente al Malecón de Quibdó se encuentra el barrio Bahía Solano. Este se formó, especialmente, de personas de Munguidó que huían del conflicto.

crueledad, los rituales mortuorios fueron «tolerables» en la ribera. Las torturas, destierro y el despojo sostenido evidencian que el Conflicto Armado no ha sido menor a la esclavización, sino un *continuum* de violencia contra la gente negra. Así las cosas:

El 21 de mayo, un grupo paramilitar mató a Miguel Enor Mena, en la loma Belén. Lo esposaron y delante de la gente lo mataron. Para recoger su cadáver, sus familiares tuvieron que pedir permiso a la Fiscalía. No dejaron hacerle novenario. (Diócesis de Quibdó, 1997a, p. 13)

Los líderes de las organizaciones étnicas fueron objetivos de la violencia: con ello se debilitaron los procesos organizativos que se adelantaban en las comunidades. Frente a ello, Gómez (1997) expresó que «el caso más reciente de la desaparición de los tres dirigentes de la ACIA es muestra de la pretensión desarticuladora que del movimiento popular quieren hacer los agentes de la muerte» (p. 4). La ACIA (1997) denunció a través de un comunicado que el recrudecimiento del Conflicto en las comunidades negras no solo produce un etnocidio físico, moral y psicológico en sus miembros, sino que también se estaban materializando directa o indirectamente otros intereses: «desalojo de los territorios, eliminación de los procesos organizativos; incumplimiento de la *Ley 70* de 1993 por parte del Estado, eliminación de las etnias y las culturas tradicionales y una amenaza contra la biodiversidad» (p. 30).

El Conflicto Armado afectó los modos de producción y los conocimientos de la comunidad. La gente ya no podía ir al monte ni al río, su nevera habitual, sino únicamente a la tienda. Los productos de la tienda crearon dependencia y cambios en la cultura. La mujer y el hombre deben trabajar (quienes hayan corrido con suerte de que su padre y madre hayan sobrevivido). Desposeídas en la ciudad, las mujeres vuelven a vivir episodios de la esclavización: trabajo doméstico sin garantías laborales, sin descanso o tiempo libre, y violaciones de los patronos. Los hijos e hijas quedan expuestos en casa sin tener cómo pagar a una persona para su cuidado. La línea de transmisión madre-hija/hijo se rompe. Estos expoliados quedan

presas de la violencia en todas sus formas. Quienes resisten en la ribera han perdido su Libertad. El poeta Edel Cuesta, en su poema *Historia del río Atrato*, nos muestra estas transformaciones:

Cuando alguien enfermaba
 a todo el mundo le dolía
 buscaban por todos lados
 el paico y el matarratón
 y el enfermo se curaba
 con yerbas de la región.
 Detrás de cada cocina
 plantábamos azotea
 y hacíamos sus comidas
 sin tantas *masmitas mea*.
 Ya no existen azoteas
 yo no sé qué ha pasado
 para hacer una comida
 todo viene en el mercado. (MH Muñoz, 2017, 1m17s)

El Conflicto Armado y las ayudas humanitarias constituyen una forma contemporánea de vuelta a la *minoría de edad* del ribereño, en términos kantianos. Los programas de asistencia social del Estado, y de las organizaciones nacionales y de cooperación internacional, introducen cambios en la cultura alimenticia, comunitaria y política; esto ha minado la autonomía ribereña y ha vuelto de este sujeto un ser dependiente, al tiempo que ha transformado los sistemas productivos de la manigua. Los subsidios, representados en mercados, han desconectado al ribereño del trabajo en el campo; máxime cuando no se tiene garantía para ir al monte. Los subsidios *desombligan* poco a poco, pero de forma sistemática, al renaciente de la manigua. La violencia ha resquebrajado el cuerpo cultural ribereño (ver *Figura 22*).

El Conflicto Armado expulsó a los espíritus del monte (madremonte, duende, madreagua, indio de agua, etc.). A los ribereños les fue prohibido ir al monte o embarcarse en una canoa porque podrían ser acusados de participar o colaborar con alguno de los grupos armados. La comunidad quedó en medio del fuego cruzado sin poder moverse para lado alguno; pero, al mismo tiempo, sin

Figura 22 Rostro del destierro*



* Título asignado por el autor.

Nota: Adaptado de «Toma paramilitar de los municipios de Vigía del Fuerte (Medio Atrato Antioqueño) y Bellavista (Cabecera municipal de Bojayá) Chocó» (p. 15), por Archivo Fotográfico Departamento de Comunicación, 1997, *Revista Por la Vida*, (18).

posibilidad de negarse cuando sus animales, habitación o elementos, fueran requeridos por algún actor armado. El desplazamiento forzado debilita los conocimientos ribereños. Las epistemologías de la manigua están encriptadas en el monte. Sin el monte y el río, solo se espera un morir lento de esta racionalidad, que da muestra del ingenio de la humanidad. En las ciudades no encuentran los elementos que las constituyen: la manigua. El Conflicto Armado afectó directamente a los mayores, depositarios y transmisores de los conocimientos de la manigua. El Equipo Misionero (1997) cuenta que el jueves 23 de mayo de 1997:

[...] en Bocas de Opogodó (Chocó) reunieron a los hombres, los hicieron acostar boca abajo durante una hora, apuntándoles donde estaba el comandante de la guerrilla. En Tardía-Antioquia arrimaron para preguntar cuánto faltaba para llegar a Vigía del Fuerte. En esta ocasión asesinaron al señor Euclides Cuesta, de unos 60 años, y lo tiraron al río. (p. 16)

El aislamiento del Estado le permitió a los ribereños rehacer sus vidas y dar forma a los conocimientos y prácticas que germinaron en la esclavización y luego de ella. El Conflicto Armado les ha expulsado a las ciudades o los ha confinado en sus territorios. Las necesidades básicas insatisfechas por el Estado configuran un entramado de violencia simbólica. La falta de escuela o su mala calidad es un modo de expulsión de los territorios. El Estado, con su «ausencia» o «falta de control», se constituye en el mayor expulsor del territorio. El Conflicto se ha configurado como una forma neocolonial de restringir el acceso al conocimiento científico y ribereño. Las escuelas se han visto seriamente afectadas. La Violencia se sumó a la falta de infraestructura, alimentación, planta de maestros, etc. La Diócesis de Quibdó (1997c), en un comunicado¹⁴⁶ del 13 de agosto de 1997, denunció la desaparición del profesor Francisco Romaña, ocurrida el 23 de mayo de 1997, que laboraba en la comunidad la Loma de Murri, jurisdicción del municipio de Vigía del Fuerte.

El Conflicto Armado secuestró la palabra y con ello condenó a una muerte agónica a las epistemologías de la manigua. Recuérdese, la oralidad es su soporte. Estos conocimientos son un saber vivido, es decir, se aprende en las jornadas de trabajo con los padres, tíos, hermanos; se aprende en un compartir comunitario en el territorio. La violencia se dirige a las redes de transmisión de los conocimientos ribereños: mayores, líderes, mujeres y renacientes. Los valores que se transmitían en las familias y las comunidades ya no encontraron un

146 El comunicado lo suscriben Jorge Iván Castaño (obispo de Quibdó), Tulio Duque (obispo de Apartadó), Alberto Giraldo Jaramillo (arzobispo de Medellín), Jairo Jaramillo Monsalve (obispo de Santa Rosa de Osos), Augusto Aristizábal Ospina (obispo de Jericó), Ignacio Gómez Aristizábal (obispo de Santa Fe de Bogotá), Flavio Calle Zapata (bispo de Sonsón-Rionegro), Germán García Isaza (obispo de Caldas), Darío Monsalve Mejía (administrador apostólico de Girardota-obispo auxiliar de Medellín), y Alonso Llano Ruíz (obispo de Istmina-Tadó).

lugar para circular. Los jóvenes comenzaron a ser reclutados por los grupos ilegales o para prestar el servicio militar obligatorio, sin posibilidades de ascenso. La pobreza restringe sus posibilidades a ser soldado profesional; cuando máximo, suboficial de la patria de Bolívar y del almirante Padilla. Las medidas de reparación del Estado –por el asesinato de un miembro de la familia o destierro en la manigua o en la ciudad, durante el Conflicto Armado o la Violencia – han permitido la materialización del sueño de una madre: casa propia. Las reparaciones administrativas llevan a «embilletar» a los ciudadanos, mientras el ribereño llora su pérdida. Las desigualdades y necesidades básicas insatisfechas convierten a los jóvenes en presas de la ilegalidad en las zonas urbanas (como víctimas y victimarios). Así las cosas:

Una sociedad como la chocoana en donde los conflictos se resolvían según la tradición de los mayores y el recurso a la ley, se asombra ahora cuando muchos de sus hijos se matriculan en la escuela de los sicarios. Todavía se pregunta en qué momento perdió la orientación de sus jóvenes, para que muchos entregaran sus vidas en la búsqueda del dinero fácil del sicariato organizado. (Diócesis de Quibdó, 1997b, p. 33)

Finalmente, el Conflicto Armado ha puesto a las epistemologías de la manigua frente a un genocidio epistémico y la esclavización. En la década del noventa, con el proceso constituyente y la *Ley 70* de 1993, la academia colombiana comenzó a interesarse por estudiar los conocimientos de los ribereños. La violencia ha limitado la investigación de estas culturas y ha derivado en nuevas formas de apropiación. En lo que respecta a los procesos de transmisión y valoración de las epistemologías, la violencia estalló en las comunidades negras, justamente, según Arocha (2004), «cuando los jóvenes comenzaban a interesarse en los conocimientos ancestrales de la medicina y botánica de los abuelos» (p. 94). El Conflicto ha producido la pérdida de autonomía y, con ello, reelabora una nueva forma de minoría de edad, es decir, de dependencia. La etnoeducación se desplaza entonces de los sueños que la alimentaron: el territorio. En las ciudades nace otro sujeto expoliado: el obrero. El patrón se hace, nuevamente, dueño de su tiempo. Hoy el Conflicto Armado y los derechos étnicos definen la relación entre el Estado y los ribereños, en medio de una guerra no declarada.

4.2 Del Paraíso del Diablo al Chocó biogeográfico: políticas ambientales como esclavización de las epistemologías de la manigua

Las comunidades negras, al igual que las comunidades indígenas, desempeñan efectivamente un papel fundamental en la ordenación del medio ambiente y en el desarrollo, debido a su relación histórica con las tierras y a su conocimiento científico y prácticas tradicionales en torno a sus recursos naturales.
(Proyecto Biopacífico, 1993, p. 12).

El historiador O. Jiménez (2004) encontró¹⁴⁷ que durante la Colonia la provincia del Chocó era llamada «Paraíso del Diablo», «lugar de gentes bárbaras y enemigos de los cristianos» y «laberinto de selvas»; dando forma a la primera invención colonial¹⁴⁸ del territorio; la «conservación» configura la segunda. Esta se produce en dos estadios: el primero se centra en los recursos naturales e ignora al ser humano: *Ley 2* de 1959. La biodiversidad representa el segundo estadio. En esta, el capital esclaviza, formalmente, las epistemologías de la manigua en pos de la conservación del medio ambiente y el desarrollo sostenible: *Ley 70* de 1993, *Ley 99* de 1993. En este giro, las políticas ambientales se convierten en formas de esclavización de las epistemologías de la manigua.

La Comisión Corográfica¹⁴⁹, dirigida por el general Agustín Codazzi, corresponde al primer estadio de invención colonial del territorio chocoano, donde la manigua como la gente negra son

147 Puedes, también, volver al capítulo 1 de esta investigación. Para profundizar, consultar: O. Jiménez (2004). *El Chocó, un paraíso del demonio: Nóvita, Citará y el Baudó, siglo XVIII*. Editorial Universidad de Antioquia.

148 Remitirse al capítulo 1, en su apartado 1.2 *Génesis del conocimiento esclavizado y vaciamiento epistémico en la gente negra, de esta misma investigación*.

149 La Comisión, en su viaje por el estado del Cauca (1853-1855), visitó la provincia del Chocó.

percibidos como objetos de negatividad. Las condiciones climáticas del territorio, según comisionados, hacen que la vida del «hombre blanco»¹⁵⁰ sea corta; mientras que el negro traído de África, «donde llueve durante seis meses tanta cantidad de agua como aquí, se encuentra en una atmósfera igual a la época de su país natal en la época de lluvias, y no sufre nada su naturaleza» (Barona et al., 2002, p. 87). Por el contrario, como se encuentra en O. Jiménez (2004), el esclavizado también sufrió los rigores de la manigua, pero no tenían más que ella. En el proceso de adaptación brotaron las epistemologías de la manigua, que están imbricadas en una relación espiritual entre río-monte-ser-humano.

La invisibilización-negación concurre como estrategia para negar la fuerza creadora del esclavizado y sus descendientes. Las epistemologías de la manigua son apropiadas al tiempo que se desconocen/niegan. La Comisión Corográfica registró en la provincia del Chocó que el cedrón era usado por la gente negra como antídoto ante la «picadura de culebra y para los dolores de muela» (Barona et al., 2002, p. 97). Encontraron, también, que las parteras durante el parto hacían uso del guácimo para evitar el sangrado de la parturienta.

La segunda invención colonial del territorio inicia con la política de conservación forestal: *Ley 2 de 1959*. La ley fija siete zonas de reserva forestal¹⁵¹ (ver *Figura 23*). Todo el territorio chocoano fue incluido en la zona del Pacífico. El ribereño es invisible y representa una amenaza para el cuidado de los recursos naturales. Las comunidades asentadas en el territorio podían ser trasladadas de estas zonas. Además, la ley faculta al gobierno nacional para crear en estas zonas Parques Nacionales Naturales, en los cuales se prohíbe la venta de tierras, caza, pesca, ganadería o productos agrícolas distintos al turismo o las que convenga el Gobierno para su conservación o embellecimiento. Pese a que la *Ley 2 de 1959* desconocía¹⁵² su derecho

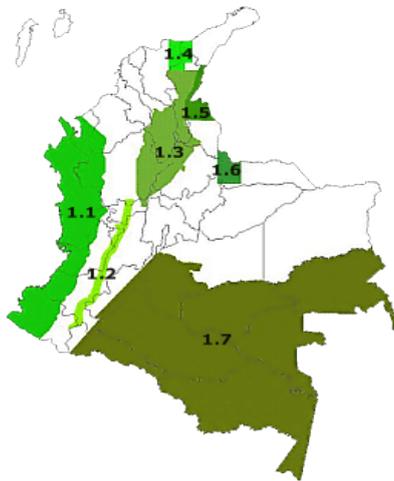
150 Para profundizar, revisar el Viaje de la Comisión Corográfica por el estado del Cauca, 2002, p. 87.

151 La Ley 2 de 1959 crea siete zonas de reserva forestal: 1.1. zona de reserva forestal del Pacífico; 1.2. zona de reserva forestal Central; 1.3. zona de reserva forestal del río Magdalena; 1.4. zona de reserva forestal de la Sierra Nevada de Santa Marta; 1.5. zona de reserva forestal de la Serranía de los Motilones; 1.6. zona de reserva forestal del Cocuy; y 1.7. zona de reserva forestal de la Amazonía.

152 La Ley 2 de 1959 reconoce los territorios de las comunidades ribereñas como baldíos.

a la propiedad, las comunidades ribereñas organizadas en la ACIA se aferraron a esta ley —como se planteó en el capítulo III— para defender el territorio ante la arremetida de empresas privadas que explotaban madera en el bajo Atrato.

Figura 23 Zonas de Reservas de Colombia, Ley 2 de 1959.



Nota: Adaptado de *Zonas de reservas forestales en Colombia*, por Unidad de Planeación Minero Energética UPME, s.f., (http://www.upme.gov.co/guia_ambiental/carbon/areas/reservas/indice.htm).

Los estilos de vida que emergieron en las sociedades posesclavistas-industrializadas, es decir, del primer mundo, produjeron problemas ecológicos y medio ambientales que representan una amenaza para la sostenibilidad de la vida en el planeta. La comunidad internacional, regentada por estos países, planteó que era necesario reducir los impactos al medio ambiente al tiempo que debían mantener los índices de crecimiento económico. La *Conferencia sobre Medio Ambiente Humano* realizada en Estocolmo en 1972 articuló el desarrollo con compromisos sobre el cuidado del medio ambiente. En 1992 se celebró en Río de Janeiro la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo*.

La *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo* (1992) se traduce en la creación de instituciones y políticas ambientales en Colombia, como lo fue el Ministerio del Medio Ambiente, mediante *Ley 99* de 1993. El Estado, por primera vez, incorpora las epistemologías de la manigua como una «experiencia ambiental de las culturas tradicionales» (*Ley 99* de 1993, art. 22), configurándose así la esclavización de estos conocimientos. Así las cosas, la *Ley 99* de 1993 establece, en su artículo 22, que «el Ministerio y los institutos de carácter científico fomentarán el desarrollo y difusión de los conocimientos, valores y tecnologías sobre el manejo ambiental y de recursos naturales de las culturas indígenas y demás grupos étnicos».

Los 158 países firmantes del *Convenio de la Biodiversidad*, entre ellos Colombia, se comprometieron a financiar la ejecución de acciones orientadas a la conservación del medio ambiente, a través del recién creado Fondo para el Medio Ambiente (GEF), del cual Colombia era socio. El biólogo estadounidense Alwyn Gentry (como se citó en Proyecto Biopacífico, 1993), a finales de la década de los ochenta, «alertó a la comunidad científica mundial de la altísima biodiversidad del Chocó biogeográfico» (p. 4). En 1992 el país ganó una convocatoria del GEF, a través del INDERENA y el Departamento Nacional de Planeación (DNP), sobre conservación de la biodiversidad para el Chocó biogeográfico, por lo cual recibió una donación de nueve millones de dólares para ser invertidos en el Pacífico. Nace así el proyecto Biopacífico. Según indica el Proyecto Biopacífico (1993), el Chocó biogeográfico «es la segunda reserva natural más extensa, importante y rica en recursos de la tierra» (p. 4). El Chocó biogeográfico está integrado por los departamentos de Nariño, Cauca, Valle, Chocó, Risaralda, Antioquia y Córdoba (ver *Figura 24*). La mayor área pertenece al departamento del Chocó, de ahí que se le asignara el nombre de Chocó biogeográfico.

Entonces, el Estado colombiano reconoce que «las culturas tradicionales han desarrollado formas de conocimientos que les permiten mantener una estrecha relación con los elementos de la naturaleza de manera que puedan usufructuarlos sin deteriorarlos. Conocen de sus ciclos, propiedades, espacio de reproducción, etc.» (Proyecto Biopacífico. Ministerio del Medio Ambiente. GEF-PNUD, 1999, p. 31). El Proyecto Biopacífico representa, quizás, el mayor esfuerzo científico-sistemático del Estado colombiano y los organismos internacionales por (re)conocer los recursos naturales, conocimientos

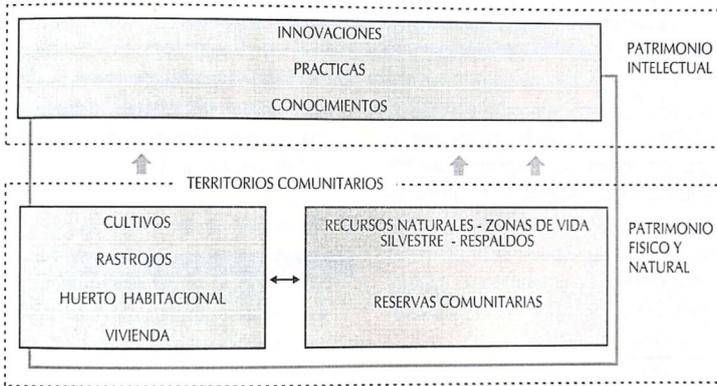
Figura 24 Chocó biogeográfico



Nota: Adaptado de «¿En qué va el Biopacífico?» (p. 10), por Proyecto Biopacífico, 1993, *Revista Esteros* [Separata Biopacífico].

y prácticas que poseen los ribereños (ver *Figura 25*). Así las cosas, la manigua pasa a representar un banco genético, y las personas un banco epistemológico para el capital, desde la noción de biodiversidad, derivado de la invención del «Chocó biogeográfico».

Figura 25 Patrimonio de las comunidades rurales del Pacífico



Nota: Adaptado de *Territorio Biocultural. Informe Final General* (p. 53), por Proyecto Biopacífico. Ministerio del Medio Ambiente. GEF-PNUD, 1999.

El Proyecto Biopacífico es, según Restrepo (2013), quien introduce en el Chocó y el país, en términos generales, el concepto de biodiversidad; noción desde la cual se integran los recursos naturales y conocimientos surgidos de esta relación. De esta forma, Restrepo (2013) plantea que la biodiversidad no solo remite a lo biológico, sino también a «ciertas lógicas y prácticas culturales» de los pueblos afro e indígenas. El Proyecto Biopacífico (1993), por su parte, dice que la biodiversidad tiene «un valor cultural: saberes, ingenio, prácticas y sistemas de manejo y uso del entorno [que emergieron en] toda una cadena de generaciones» (p. 10). A su vez, posee «un valor económico de alcances insospechados [en materia de] genes, especies, poblaciones y ecosistemas tropicales, esenciales e indispensables para la agricultura, la salud y la industria» (Proyecto Biopacífico, 1993, pp. 10-11).

La biodiversidad es una invención colonial del territorio y de quienes lo habitan, pues no representa una ruptura con las políticas del Tribunal del Santo Oficio ni la Comisión Corográfica. En este sentido, Restrepo (2013) señala que «la inusitada articulación del Chocó y del Pacífico en la idea de la biodiversidad como la nueva fuente de riqueza no significa que se borraría de un tajo las sedimentadas nociones de un lugar y gentes desde el periodo colonial» (p. 186). Para el *Proyecto Biopacífico. Ministerio del Medio Ambiente. GEF-PNUD* (1999a), la biodiversidad, «ha puesto de relieve el valor de los conocimientos y saberes de las culturas tradicionales, intangible de la biodiversidad o de los recursos genéticos» (p. 31). Así, el Proyecto resalta en el informe final que:

Tampoco es un secreto que muchos de los desarrollos biotecnológicos del presente siglo han tenido sus génesis en la combinación del material genético (componente tangible), conocimiento tradicional (componente intangible) y el manejo de los procesos de síntesis conocidos a partir de la biología, la química y la ingeniería genética, con la ayuda de los adelantos tecnológicos en informática (conocimiento científico).

Esta afortunada combinación disminuye considerablemente el tiempo de investigación y de trabajo en laboratorio para la síntesis y aumentan las probabilidades de éxito en la identificación de los químicos y/o genéticos, y, por tanto, disminuye pérdidas para las multinacionales de la industria farmacéutica, de alimento, de agroquímicos, etc. (p. 31)

El giro a la biodiversidad del que habla Restrepo (2013) es epistémico, aquí radica la novedad de esta nueva relación colonial. La biodiversidad inaugura un nuevo modo de esclavización de las epistemologías de la manigua. Por primera vez se elabora una política transnacional con fines de protección del medio ambiente y apropiación económica de los conocimientos ribereños e indígenas. Los ribereños pasan a ser *sujetos justificantes*. Entendemos por sujetos justificantes a la persona o grupo humano por el que se gana dinero por sus condiciones de pobreza o vulnerabilidad ya que, pese a las acciones de intervención, las necesidades iniciales permanecen. El *sujeto justificante* es más lucrativo que el esclavo, pues con este ya no

se tiene ninguna responsabilidad (alimentación, vestido, vivienda, etc.). Están provistos de acciones de tutelaje ante su vulnerabilidad perenne. Los proyectos configuran una forma de rentabilizar a los sujetos justificantes. La caridad y los proyectos son el lenguaje del poder impercedero en el cuarto mundo.

La política ambiental iniciada en la década de los noventa inaugura el nuevo estadio de las políticas coloniales: el de la biodiversidad en el multiculturalismo. El reconocimiento étnico configura nuevos modos rentistas y de apropiación epistémica. La biodiversidad es un enfoque para comprender los derechos étnicos, como resultado de intereses de organismos multilaterales y transnacionales, que habitaron el proceso organizativo ribereño. El proyecto Bio-pacífico fue un aliado de los ribereños en la lucha por los derechos étnicos. Al respecto, Restrepo (2013) señala que «esta imbricación entre biodiversidad y etnización de “comunidades negras” se hace explícita en el proceso de titulación colectiva asociados a la *Ley 70*» (p.194). Esta perspectiva puede ser considerada una forma de invisibilización de las luchas ribereñas expresadas en el tercer capítulo, pero, a su vez, puede evidenciar intereses internacionales en el «proceso» que desembocó en la *Ley 70* de 1993.

La conquista de los derechos étnicos se traduce, entonces, en la forma como el capital y el Estado incorporaron en control los conocimientos y recursos naturales de los ribereños a la economía mundial. Les imponen a los grupos étnicos la tarea de conservar su supervivencia en el planeta, sin que los del «primer mundo» deban renunciar a sus estilos de vida. Esto implica «conservar» al tiempo que explotan los recursos naturales por actores externos al territorio. El reconocimiento étnico asigna un rol subalterno y de dependencia a los pueblos ribereños que se complejiza con el Conflicto Armado. La elevada demanda de necesidades básicas en la gente negra y la «ausencia» del Estado representan formas de violencia colonial. Este estado de necesidades básicas insatisfechas produce apropiación de los recursos naturales y control de la vida en los territorios colectivos.

Las vidas negras son inscritas en un estado de quietud-dependencia para el bien del capital y la vida moderna. Los territorios étnicos constituyen la «bodega» del Primer mundo, mientras en el Cuarto mundo, es decir, el hábitat de las comunidades ribereñas es condenada a la pobreza-dependencia como sujeto justificante. Por ello, Zulia Mena (como se citó en Plan Nacional de Rehabilitación,

1994) señaló que «hablar de recursos naturales nos lleva a considerar que no podemos seguir siendo sus cuidanderos. Debemos decidir el manejo y la explotación de los recursos que históricamente hemos cuidado y repoblado» (p. 23). Sin embargo, la *Ley 70* de 1993 establece que:

Artículo 20. [...] los titulares deberán cumplir las obligaciones de protección del ambiente y de los recursos renovables y contribuir con las autoridades en la defensa de este patrimonio.

Artículo 21. De conformidad con lo dispuesto en el artículo anterior, los integrantes de las comunidades negras, titulares del derecho de propiedad colectiva, continuarán conservando, manteniendo o propiciando la generación de la vegetación protectora de aguas y garantizando mediante un uso adecuado la persistencia de ecosistemas especialmente frágiles, como los manglares y humedales, y protegiendo y conservando las especies de fauna y flora silvestre amenazadas o en peligro de extinción

Por otro lado, la *Ley 70* de 1993 limita el desarrollo de la vida de los ribereños. El Estado mantuvo el derecho a concesionar en territorios colectivos a través de oficio o por petición de las comunidades negras. El subsuelo de los territorios colectivos es propiedad de la nación. La *Ley 70* de 1993 señala en su artículo 22 que en caso de que comunidades negras estén asentadas en áreas protegidas, la institución respectiva podrá determinar en el plan de manejo las prácticas que son compatibles con la naturaleza, objetivos y funciones del área. En caso de existir en los territorios colectivos una especie o ecosistemas en peligro de extinción, la autoridad ambiental puede constituir reserva para su conservación y manejo (*Ley 70* de 1993, art. 25). En la *Ley 70* de 1993 se mantiene la potestad discrecional del Estado para reubicar a las comunidades negras consignada en la *Ley 2* de 1959. Zulia Mena (como se citó en Plan Nacional de Rehabilitación, 1994) dice que en el proceso de concertación del desarrollo del *artículo transitorio 55* de la Constitución Política:

Se planteó, y está escrito en una propuesta del Gobierno, que, si se descubrieran algunas zonas del Pacífico que fueran importantes para la comunidad científica sobre biodiversidad y estuvieran habitadas

por comunidades negras, había que trasladarlas. Nosotros no podíamos admitir tal propuesta, dado que no es más importante la biodiversidad que la misma comunidad. Luego de un amplio debate, el *artículo 22* de la *Ley 70* conserva esta propuesta, pese a la oposición de las comunidades. (p. 24)

La conservación del Chocó biogeográfico ha estado anclada a las epistemologías de la manigua. La agonía de estos conocimientos amenaza la existencia de los ecosistemas. En consecuencia, el Estado incumple los compromisos internacionales sobre calentamiento global al no garantizar la implementación de la etnoeducación. La etnoeducación está ligada al etnodesarrollo y, en general, al desarrollo sostenible, pero esta perspectiva de desarrollo ha tenido un lugar marginal en la política local y nacional. El desarrollo del *artículo transitorio 55* de la *Constitución* se centró sobre la tierra y los recursos naturales, de ahí el lugar subalterno de la etnoeducación en la política educativa nacional y local. Los estudios sobre biodiversidad en el Chocó biogeográfico son una oportuna forma para escarbar los conocimientos de la manigua y transitarlos a las aulas a través del formato de la etnoeducación. El Programa de Biología de la UTCH, sin saberlo, a diferencia de la Facultad de Educación, ha generado los insumos para el desarrollo de la etnoeducación. En suma, pese a lo colonial de este giro, etnicidad-conservación, esta es una oportunidad que ha sido desaprovechada por la clase política local y una academia distante de su territorio. Esto hace que se desaprovechen las rendijas que abrió la *Ley 70* de 1993.

4.3 Políticas públicas educativas multiculturales como formas de apagamiento de las epistemologías de la manigua

Hoy en día es necesario que la institución educativa comprenda que en ella cohabita una serie de conocimientos que no solo proviene del mundo académico-científico, sino también del seno de las

comunidades en las que están insertas, comunidades cargadas de saberes ancestrales propios de las culturas étnicas y populares.
(Ministerio de Educación [MEN], 2006, p. 99).

El giro al multiculturalismo propiciado por la *Constitución Política de Colombia* (1991) representa una abertura epistemológica en el país. Las epistemologías de la manigua, en tanto conocimientos de los ribereños, habían estado excluidas del sistema educativo al ser concebidas como supersticiones o brujerías, es decir, contrarias a las prácticas-civilizadas-razón-Dios. La escuela que llegó a la manigua es heredera del pensamiento ilustrado y, con ello, ha marginado los conocimientos que germinaron en la relación colonial y sus poseedores. El Estado se comprometía a romper tal asimetría epistemológica. Este texto busca develar el lugar de las epistemologías de la manigua en las políticas educativas multiculturales tras el reconocimiento de los ribereños como grupo étnico.

La *Ley 115* de 1994 abre, por primera vez, la posibilidad de promover la diversidad epistémica en el aula. Las políticas educativas en el multiculturalismo representan un giro de la *homogeneidad radical* que formaron al sistema educativo. La *autonomía escolar* emerge como innovación de la política educativa. La *Ley 115* de 1994 faculta¹⁵³ a las instituciones educativas para la formulación de su proyecto educativo institucional (PEI) y organización de las áreas obligatorias. El PEI debe dar cuenta del contexto local, regional y nacional. Esta ley autoriza a los establecimientos para crear optativas y adaptar algunas áreas obligatorias a las necesidades regionales; como también autoriza adoptar métodos de enseñanza propios y organizar actividades formativas, culturales y deportivas. Este enfoque desarrolla lo planteado por Velásquez (1965/2010)¹⁵⁴ en la década del sesenta, que consideraba que las guías educativas nacionales debían responder a las necesidades de cada medio. La autonomía es regulada por el sistema de aseguramiento de la calidad educativa. El currículo es definido en la *Ley 115* de 1994, en su artículo 76, como:

153 Revisar la Ley 115 de 1994, art. 77.

154 Para más detalle, volver al apartado 2.2 de esta investigación: Cada piso térmico debería tener su escuela específica: pensamiento educativo en la obra de Rogério Velásquez.

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional

A las Secretarías de Educación certificadas les corresponde el diseño y desarrollo del currículo en las instituciones educativas estatales en su jurisdicción (Ley 115 de 1994, art. 7). El currículo es regulado por el MEN a través de lineamientos generales, los cuales definen *indicadores comunes* como instrumentos para la calidad educativa. Los *lineamientos curriculares* ofrecen orientaciones a las instituciones educativas para la formulación de los planes de estudio, objetivos y selección de contenidos en las áreas obligatorias. Los lineamientos son referentes para la formulación de los *estándares básicos de competencias*¹⁵⁵. El MEN (2006) define los estándares como los *referentes comunes* a los que todo niño, niña o joven tiene derecho, indistintamente de la región.

Los estándares no están diseñados en función de temas o contenidos, sino en el desarrollo de *competencias*¹⁵⁶. Los estándares básicos de competencias son la guía para la formulación y diseño de las *evaluaciones internas y externas*¹⁵⁷. Los establecimientos educativos deben formular *planes de mejoramiento institucional*, con base en los resultados de las evaluaciones, donde se debe hacer «explícito los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar» (MEN, 2006, p. 9). Las *Pruebas Saber*, al determinar la calidad educativa, prescriben el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, determinan lo incluíble y excluible de un acto pedagógico. Un maestro nos contó que:

155 El MEN (2006) define el estándar como «un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, institución, o el sistema educativo en su conjunto cumplen con las expectativas comunes de calidad» (p. 11).

156 El MEN (2006) define las competencias como un saber flexible, es decir, tener la capacidad de usar el conocimiento para la solución de determinados problemas.

157 Entre las pruebas externas están las *Pruebas Saber* que organiza el ICFES. Las internas son las que crea la propia institución.

Cuando ya se acerca una fecha que está en el cronograma ¡ahí sí vamos con esto! Entonces digamos que el desarrollo de las *cosas*¹⁵⁸ se da, pero no son continuas... Están subordinadas a las pruebas... porque para todo colegio acá en el Chocó, a pesar de que no nos vaya tan bien, a todo colegio le importa que eso se haga bien. Unos tienen unas herramientas, otros tenemos otras, y algunas veces, se nos dan los resultados, otras veces no¹⁵⁹

Las *Pruebas Saber* son evaluaciones estandarizadas que aplica el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) para medir la calidad educativa en el país. Los resultados definen la buena o mala calidad educativa de una institución o entidad territorial certificada. Evalúa competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, especialmente. Los estudiantes son evaluados en los grados tercero, quinto, noveno y undécimo. No hay nada más que preocupe a un docente, directivo docente o secretaria de educación, que estas pruebas. Los maestros chocoanos están bajo una alta presión al estar ubicados en niveles insuficientes respecto al promedio nacional. En una institución ribereña donde trabajé, un profesor puso a una estudiante de un curso superior a presentar la prueba. La estudiante que le correspondía el examen, cuando llegó y vio a la otra estudiante, se puso a llorar. Al final, los docentes le dieron una prueba que no sería evaluada. Al respecto, un docente me dijo que:

Nosotros llegamos a la cátedra, a la clase, y nos circunscribimos a esos temas que estamos dando porque esa es la exigencia. Sobreponemos una cosa a otras; por ejemplo, nosotros tenemos un escollo grande con lo de las pruebas externas. Nos centramos en eso, pero dejamos de lado otras *cositas*¹⁶⁰ que bien visto podemos hacerlas, pero tenemos ese escollo, que tenemos salvar, entonces nos centramos en esto y vamos dejando *cositas*¹⁶¹

158 El profesor cuando hace mención de cosas o cositas se está refiriendo a la etnoeducación.

159 J. Melo, comunicación personal, 5 de marzo, 2020.

160 El entrevistado cuando usa la palabra *cosita* está haciendo alusión a la etnoeducación.

161 J. Melo, comunicación personal, 5 de marzo, 2020.

En este sentido, la evaluación impone un lugar marginal a la etnoeducación. El examen, como instrumento de evaluación, según Foucault (1975/2009), combina formas de jerarquía, vigilancia, sanción y normalización. En tal sentido, Restrepo y Rojas (2012) señalan que «la puerta que se abre con la etnoeducación se cierra con el sistema de evaluación». (p. 169). Los investigadores Ariel (2010), Estrada (2011), Castillo (2008; 2016), Calvo y García (2013), Restrepo y Rojas (2012) encontraron que los instrumentos de la política de la calidad educativa ejercen control sobre la etnoeducación. Las pruebas orientan el proceso de lo enseñable y, con ello, menguan la diversidad epistémica en el aula.

La etnoeducación para muchos docentes, directivos e investigadores, no aporta a la mejora de la calidad educativa. Desde esta perspectiva, Calvo y García (2013) dicen que la etnoeducación «no ha demostrado ser eficaz para el mejoramiento de los estándares nacionales en relación con las competencias de matemáticas, lectoescritura, ciencias naturales y tecnologías de la información e inglés; ampliando la brecha entre educación rural y urbana» (p. 348). Frente a ello la profesora D. Murillo (comunicación personal, 10 de diciembre, 2021) nos manifestó que eso era falso, porque su institución estaba ya en nivel inferior cuando ingresaron a cursar la maestría en educación. Decidieron trabajar la lectura comprensiva desde textos afros. Esto les permitió llevar a su institución a la media nacional. La maestra dice que trabajaron con los *Derechos Básicos de Aprendizajes* (DBA) y los *estándares básicos de competencias*. Resalta que «lo único que cambió fue que el niño aprendiera a leer desde su propio contexto». De esta forma, dice que:

El colegio fue para muchos un reconocimiento que la institución ganó debido a que subimos en esa área de español y no fue que lo que hicimos no estuviera enmarcado en lo estandarizado o lo mediado por el Ministerio de Educación Nacional, no. Trabajamos con los estándares; trabajamos con los DBA, lo único que cambió fue que el niño aprendiera a leer desde su propio contexto; entender otras narrativas y para él es mucho más fácil, mucho más comprensible leerse en esas historias, entender la comunidad desde esas historias; leer al mundo desde esa posición, que tratar de entender

desde una lectura europea; desde una lectura estadounidense; una lectura mestiza colombiana donde él no está¹⁶²

Para la profesora D. Murillo los DBA y los estándares básicos «son procesos de enseñanza globales que se dan al interior de todas las culturas». El currículo se puede adaptar, según ella, a las necesidades del estudiante; por eso, dice que no ve «de qué manera el conocimiento propio, la enseñanza ancestral, riña con el conocimiento nacional». Se requiere «saber es cómo enseñarlo incluyendo». La profesora D. Murillo considera que la percepción negativa de algunos maestros sobre la etnoeducación puede estar asociada con el «desconocimiento de la aplicabilidad del conocimiento propio», ya que:

[...] el mismo Ministerio nos dice que ese currículo es flexible; que ese currículo nosotros también lo podemos adaptar a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes y no veo de qué manera el conocimiento propio, la enseñanza ancestral, riña con el conocimiento nacional; es que si enseñamos historia, enseñamos que para la historia hay unos momentos y hubo una parte precolombina, una parte... sí... nosotros también la vivimos; nosotros como comunidad negra también la vivimos y si la historia en el país está cambiando y estamos en la época republicana, sí, nosotros también pasamos como comunidad por esas mismas etapas, pero por qué no leerlas, por qué no reconocerlas, por qué no visibilizarlas. Entonces, no es dejar de enseñar porque hay que enseñar; hay que saber es cómo enseñarlo incluyendo lo que también hace parte de lo nuestro. Esto también va a facilitar que el estudiante también reconozca; se hace más fácil el contenido cuando él se ve involucrado o se lee dentro de ese contexto¹⁶³

162 D. Murillo, comunicación personal, 10 de diciembre, 2021.

163 D. Murillo, comunicación personal, 10 de diciembre, 2021.

Las oportunidades epistémicas que brinda la política educativa requieren la astucia e inteligencia de Ananse¹⁶⁴. La política etnoeducativa es una puerta medio abierta que no todos los maestros se atreven a cruzar, pese a su importancia. Para la profesora D. Muriello, si bien el Ministerio habla de flexibilidad, «él mismo te obliga a volver a esas políticas públicas». El maestro, según lo dicho por la docente, tiene un temor de no llegar a esos estándares y a todos los DBA, lo cual limita la visibilización del conocimiento propio. En este sentido, la maestra Deivis dice:

Yo diría las dos, un cincuenta y cincuenta. Si el maestro quiere cambiar el currículo, quiere cambiar la mirada de enseñanza, el mismo Ministerio te obliga a regresar a esas políticas públicas que él trazó para esa enseñanza, aun cuando te diga que debes ser flexible y que podés cambiar; tiene uno que ser muy ágil, muy pedagogo, muy didacta para meter dentro de ese conocimiento académico, ese conocimiento ancestral, ese saber propio, pero tener la suficiente claridad para identificar dónde insertar ese saber propio, cómo insertarlo. No es que no debamos hacerlo, pero es que también hay un poco de temor; sabemos que cuando no se siguen las reglas a veces se sanciona el maestro. Y si la institución como tal, la institucionalidad, te dice «¡hazlo!... pero bajo estos parámetros, estas normas», te limita; te obliga, quieras o no, a seguir una hoja de ruta, perdiendo la posibilidad de dar realmente esa flexibilidad del Ministerio para que otros avancen. Sí nos han dado esa flexibilidad, pero existe aún el temor de cubrir, de no llegar a todos, esos estándares, a todos esos DBA y cumplir con esa cantidad de normativas. A veces, tratando de cumplir con todas ellas, el tiempo que dejamos para lo otro, que también puede ser muy importante, se ve limitado y por

164 Ananse o Anansi es un personaje mítico de la tradición de los fanti-ashanti del golfo de Benín-África. Este personaje fue encontrado por Rogerio Velásquez Muriello en 1959 y registrado en su antología de narraciones orales titulada *Cuentos de la Raza Negra*. En los cuentos de Velásquez también es llamado Anansio. Por su parte, Jaime Arocha (1999) lo documentó en el Baudó-Chocó, en su libro *Ombliados de Ananse: Hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Ananse es un personaje más popular en San Andrés y Providencia, lo cual nos acerca a la procedencia de los raizales. En el Chocó es más popular Tío Conejo.

eso a veces eso no se visibiliza.¹⁶⁵ (D. Murillo, comunicación personal, 10 de diciembre, 2021)

La apertura que produjeron la autonomía escolar y la política etnoeducativa requiere nuevas competencias del maestro y una actitud para subvertir los preceptos que recibió y aquellos que ha estado impartiendo. Este proceso implica desaprender para generar nuevas posibilidades epistémicas y pedagógicas. Pero, no todos los maestros están dispuestos a asumir este desafío, pues lo perciben como más carga laboral. Esto se produce, según la profesora D. Murillo, porque «de pronto no se ha hecho esa tarea de pensar que podemos rescatar más bien muchas cosas a partir de esos aprendizajes propios y saberes propios».¹⁶⁶ A este aspecto, se le suma la baja calidad educativa que ha recibido el maestro local, lo cual, sin lugar a duda, limita las posibilidades de realizar nuevas miradas y surgimientos epistémicos. En este sentido, la profesora D. Murillo (comunicación personal, 10 de diciembre, 2021) señala que:

Puede haber mucha disposición, pero a veces hay mucho desconocimiento de cómo hacerlo; o desconocimiento de que eso es importante o de que eso sí se puede articular a lo que se viene trabajando. Entonces, no siempre es que el maestro no quiera sino, como te digo, el desconocimiento de desconocer algo te limita, te genera miedo, pánico; es difícil pasar esa barrera y además nos han educado para cumplir normas; nos han formado para no salirnos de ellas, romper esquemas, romper paradigmas; cambiar pensamientos, ideas no es fácil... eso es, digamos, un paso a paso. Primero debe darse por ti mismo, cuando tú comiences a perder el miedo a poder intentar otras cosas, también comienzas a empoderarte de otras, pero eso requiere una capacitación adecuada, una formación, para entender que ambos saberes deben subsistir en la escuela, de buena manera y sacando lo mejor de ambos mundos.¹⁶⁷

165 D. Murillo, comunicación personal, 10 de diciembre, 2021.

166 Ídem.

167 Ídem.

Sumado a lo anterior, los conocimientos de los grupos étnicos no forman parte de las *Pruebas Saber* que aplica el ICFES. Esto les impone a las políticas etnoeducativas un rol inferior en la enseñanza escolar. La Cátedra de estudios afrocolombianos (CEA) se suscribe a un proyecto o una actividad en las instituciones educativas (Decreto 1122 de 1998); de manera que basta con que una institución educativa realice una actividad en el año lectivo para cumplir lo establecido en la Ley (Decreto 1122 de 1998). En otras se encuentra como un proyecto transversal que no diversifica el currículo, pero le permite enmascarar el racismo en el discurso de la transversalización. Las pruebas estandarizadas deberían tener un componente etnoeducativo; entonces, las instituciones verían la necesidad de dar mayor prioridad al conocimiento de los grupos étnicos. En esta perspectiva, la profesora D. Murillo dice que:

Debiera de existir un proceso evaluativo de cómo te ves, cómo te lees. Qué conocimientos existen valiosos y debieran ser tenidos en cuenta de las comunidades indígenas, las comunidades afrodescendientes, las comunidades rom. Para mí debieran también ser valoradas dentro de ese conocimiento académico; porque simplemente no es académico, porque no se ha validado, pero nadie nos puede demostrar que ese conocimiento no existe o no te va a formar para la vida como los otros conocimientos, o no te va a servir para alcanzar otras esferas académicas, no está demostrado; entonces no entiendo¹⁶⁸

Las epistemologías no reconocidas por el sistema de evaluación nacional colombiano coinciden con los sujetos excluidos de la ciencia y las políticas públicas del Estado. La asimetría epistemológica se traduce, entonces, en exclusión en todos los campos de la vida. El conocimiento científico es el lenguaje del Estado. El término «ciencia» está reservado, según Kuhn (1962/1971), para aquellos «campos que progresan de manera evidente» (p. 247). Esta racionalidad produjo un mundo organizado por jerarquías epistemológicas (B. de S. Santos, 2009). En este horizonte, B. de S. Santos (2009), dice que la principal característica de la racionalidad científica es que «niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas

168 Ídem.

metodológicas» (p. 21). Las ciencias sociales heredan los principios de las ciencias naturales: progreso, leyes universales, objetividad, modelo newtoniano y cartesiano, etc.

La Historia, según Wallerstein (1996/2016), fue la primera disciplina social que alcanzó autonomía institucional. Los imperios y naciones occidentales promovieron su institucionalización para «afianzar su cohesión social, justificar reformismos o reforzar ideologías aún fluctuantes (identidad, creencias, fronteras, mercados, etc.)» (Wallerstein, 1996/2016, p. 7). En el caso colombiano, la enseñanza de la «historia patria»¹⁶⁹ formó el imaginario de *nación monocultural o hispánica*. En la reforma educativa de 1984¹⁷⁰ se avanzó en una propuesta integradora de las Ciencias Sociales, pero este propósito aún no se ha alcanzado. Esto se debe, según el MEN (*s.f.*), a que los docentes son formados en las universidades desde un enfoque disciplinar y porque muchos de ellos trabajan desde un enfoque histórico y geográfico. También dice el ente rector que la gran cantidad de temas y contenidos que se deben trabajar en las Ciencias Sociales, de forma regular o transversal, produce una «atomización del conocimiento social»: «*Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Constitución Política y Democracia, Educación Ética y Valores Humanos, Educación Ambiental, Educación en Estilos de Vida Saludable*» (MEN, *s.f.*, p. 2).

Las ciencias sociales forman parte de las áreas¹⁷¹ obligatorias de la formación básica y secundaria (ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia). La *Ley 115* de 1994, en su artículo 23, señala que se debe disponer de un mínimo del 80% en el plan de estudios a las áreas fundamentales del conocimiento en el

169 Para profundizar puedes volver al capítulo 2, apartado 2.3 *Cada vez más firmes, más lúcidos, más negros: insumisión epistémica de la negredumbre por una nueva escuela*.

170 En el *Decreto 1002* de 1984 en su Artículo 5.º estableció como áreas comunes para la Educación Básica Primaria: Ciencias naturales y Salud; Ciencias Sociales; Educación estética; Educación física, Recreación y deportes; Educación religiosa y moral; Español y Literatura; Matemáticas. Además de las anteriores, en la secundaria educación se fijaron como áreas comunes la Tecnología y un idioma extranjero.

171 La *Ley 115* de 1994 fija como áreas obligatorias: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución política y Democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática.

PEI. El Ministerio establece en los lineamientos curriculares como objetivos para las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media:

- I. Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan –donde sea necesario–.
- II. Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.
- III. Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- IV. Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- V. Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral. (MEN, *s.f.*, p. 13)

El MEN (2006) incorporó el *giro multicultural* en las ciencias sociales al reconocer en los estándares de ciencias que «en las comunidades humanas circulan saberes culturales que están dotados de sentido y significado que, al igual que el saber producido en las academias, es de vital importancia para la comprensión de la realidad» (p. 100). Lo anterior responde a lo establecido en los *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*, que destacan, entre los cuatro aspectos de la nueva mirada de las ciencias sociales, el de:

3. Reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo «multicultural» y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades, por ejemplo, el manejo del agua y la tierra que tienen las comunidades indígenas. (MEN, *s.f.*, p. 9)

Pese a los avances, el reconocimiento del saber de los grupos étnicos no implicó la abolición de la supremacía del saber científico como único conocimiento válido en la escuela. La *Ley 115* de 1994, en el artículo 5, numeral 5, establece entre los fines de la educación el de propender por «la adquisición y generación de los

conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber». El MEN (2006), establece que «ha de ser meta de la formación en ciencias –tanto sociales como naturales– desarrollar el pensamiento científico y en consecuencia fomentar la capacidad de pensar analítica y críticamente» (p. 105).

Los conocimientos¹⁷² de los grupos étnicos fueron incorporados al discurso escolar como un estadio previo y necesario para el desarrollo de la ciencia en el país. De este modo, se sugiere «aprovechar todo este acumulado para que los estudiantes accedan a un conocimiento holístico que no desconoce el saber cultural, popular o cotidiano que poseen los estudiantes al llegar a la escuela» (MEN, 2006, p. 99). La integración de estos saberes tiene un sentido pedagógico, ya que, según el MEN (2006), «no es gratuito que hoy en pedagogía se insista permanentemente en partir de los conocimientos previos que tienen los y las estudiantes para generar procesos de aprendizaje con sentido y significado» (p. 99). El MEN (2006) dice que se ha observado que el conjunto de eventos que los niños interpretan «se asemeja al pensamiento científico de épocas pasadas, pero que difiere sustancialmente de la lógica científica actual. A estas ideas se les ha llamado preconcepciones o nociones ingenuas» (p. 104). Desde este horizonte, la escolaridad debe llevar a los estudiantes de una *aproximación ingenua* a una *aproximación científica* de los fenómenos sociales y naturales (MEN, 2006). Pues solo así «el estudiante podrá aproximarse a elaboraciones cada vez más complejas y rigurosas, acordes con las teorías que han sido ampliamente argumentadas, debilitadas y consensuadas por las comunidades científicas» (MEN, 2006, p. 104).

El MEN (2006) considera que desconocer este proceso pedagógico conduce «a reforzar la idea según el cual el pensamiento científico es inaccesible, difícil y destinado para unos pocos» (p. 104). Se le recomienda al profesor «enfrentar a los estudiantes a situaciones en las que el conocimiento previo o ingenuo no les sea

172 En los estándares básicos de ciencias se emplean distintas categorías para referirse a los conocimientos de las culturas no occidentales: *saber cultural, popular o cotidiano, conocimientos previos, preconcepciones o nociones ingenuas, concepciones alternativas, conocimiento natural del mundo.*

útil, es decir, que no les provea explicaciones; así entonces, surgen nuevas preguntas que conducen a construcciones conceptuales más complejas» (MEN, 2006, p. 109). Las preconcepciones o nociones ingenuas se caracterizan, según el MEN (2006), por ser «ideas resistentes al cambio y en consecuencia persisten hasta edad adulta» (p. 104). En esta perspectiva, Kuhn (1962/1971) decía que «quienes ven en las cosas comunes los principios del Universo no pueden sacar provecho de los valores de compromiso específicos del conocimiento científico» (p. 247). Por lo anterior, «es conveniente enseñar ciencias desde los primeros años, pues si esta formación se posterga, cada vez es más difícil modificar las concepciones alternativas que a la postre terminan dificultando el proceso de aprendizajes científicos» (MEN, 2006, p. 109).

Las anteriores consideraciones del MEN guardan relación con las perspectivas que encontró Velásquez (1961/2010) en los ribereños en el alto Atrato-Chocó, en la década del sesenta (ver *Figura 26*). Los padres enviaban a la escuela a los renacientes a los

Figura 26 Un trapiche típico de las orillas del Atrato



Nota: Adaptado de *Bodas de Plata Misionales de la Congregación de Misioneros Hijos del I. Corazón de María en el Chocó, 1909-1934* Quibdó (p. 10), por Congregación de Misioneros Hijos del I. Corazón de María Chocó, s.f., Tipografía Manizales.

doce años, cuando este ya se había apropiado de los conocimientos y prácticas de la manigua. Los niños a esta edad sabían tejer redes, reconocían las plantas venenosas y las curativas, manejaban canoas, labraban muebles, conocían los métodos de cultivo y amaban el trabajo. Además, Velásquez (1961/2010) dice que las niñas habían aprendido a preparar alimentos, la limpieza del hogar y la ropa, cuidado de animales, a narrar cuentos, rezos, danzas, etc. A esta edad, señala Velásquez (1961/2010), «el muchacho atrateño es una ligera enciclopedia» (p. 164).

Las políticas educativas multiculturales han representado una rendija para las epistemologías de la manigua, pero no se ha logrado la abolición de la esclavización de estas. Esta rendija exige un maestro dispuesto a trasgredir el orden: desaprender para aprender, inquietarse, que ame el arte de enseñar y su gente de uno. Las políticas públicas educativas multiculturales han resultado ser una forma lenta de apagar y sostener la esclavización epistemológica en el Estado multicultural. Las pruebas estandarizadas han derivado en una inclusión en control de las políticas etnoeducativas. La autonomía escolar que consagra la *Ley 115* de 1994 genera una posibilidad epistémica, pero al mismo tiempo permite la reproducción del racismo. Estas políticas abrieron el camino a las políticas etnoeducativas afrocolombianas, tras la aprobación de la *Ley 70* de 1993, que se dirigía antes, exclusivamente, a las poblaciones indígenas.

4.4 La etnoeducación es también un camino hacia la justicia¹⁷³: las epistemologías de la manigua en la escuela, pero sin silla donde sentarse

Yo pienso que las cosas importantes en un proyecto de estos es la formación del educador...Me parece que ese es un pilar fundamental; porque se puede hacer un proyecto maravilloso, pero

173 Diócesis de Quibdó, 1991a, p. 16.

en manos de quién está, quien lo va a ejecutar, ¿quién lo va a llevar a cabo...? Creo que ese esfuerzo que se haga por la capacitación y la formación de educadores populares es una inversión que más tarde va a beneficiar no solo el trabajo afroamericano, sino también al trabajo popular en su conjunto. Para mí ese es un cuidado que hay que tener: una atención especial a la formación de educadores. (Lola Cendales, como se citó en Diócesis de Quibdó, 1991b, p. 14).

La *etnoeducación* se inscribe en la larga lucha del pueblo negro contra el racismo. La educación monocultural, patriótica y confesional, excluyó al ser ribereño. Esto coadyuvó a la construcción de un sentimiento de inferioridad y negación de sí mismo. Por ello, el líder ribereño Nevaldo Perea (como se citó en Diócesis de Quibdó, 1991a) consideraba que la nueva generación debía partir de la etnoeducación para rescatar la identidad y aprender de su cultura desde la «escuelita»¹⁷⁴. Sin embargo, la etnoeducación partió con escasa producción teórica, sin respaldo político y académico en el plano nacional y local. Como se señaló en el capítulo anterior, la etnoeducación no estuvo en el centro de las discusiones, sino la propiedad de la tierra. El MEN no formó parte de los órganos que participaron en el desarrollo del *artículo 55 transitorio* de la *Constitución Política de Colombia* (1991) que derivó en la *Ley 70* de 1993. Lo anterior marcará un camino marginal de las políticas etnoeducativas en el sistema educativo.

La etnoeducación tiene sus referentes epistémicos e históricos en la noción de *etnodesarrollo* propuesta por el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla, en su búsqueda por promover el etnodesarrollo y la educación propia para los pueblos indígenas de su país (Martínez et al., 2016; Meneses, 2016; Castro et al., 2016; Triviño Garzón y Palechor Arévalo, 2007). El etnodesarrollo implica la consolidación de la cultura propia, autonomía y la autodeterminación para orientar su propio desarrollo. Al respecto, Calvo y García (2013), señalan que «la agenda ideológica y política del etnodesarrollo, basado en el marco filosófico e interpretativo de la interculturalidad, le dio soporte a este enfoque como modelo ins-

174 Esta es una palabra usada por Nevaldo Perea, citada en el capítulo 3, apartado 3.1.

titucional, político y social» (p. 345). La etnoeducación adquirió reconocimiento internacional el 11 de diciembre de 1981, tras la *Declaración*¹⁷⁵ de San José sobre etnodesarrollo y etnocidio en América Latina, organizada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y convocada por la UNESCO.

La etnoeducación fue incorporada como política diferencial del MEN a través del *Decreto-Ley 088* de 1976 (Castro et al., 2016). La norma estableció que los programas educativos en comunidades indígenas debían fomentar la cultura y el desarrollo autóctono. Esta política representó la institucionalización de los procesos autónomos que adelantaban los pueblos indígenas, después de la expulsión de las órdenes religiosas, y el surgimiento de organizaciones indígenas como el Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC– y la Confederación Indígena Tayrona –CIT– que *desarrollaban* acciones educativas y organizativas, sin la intermediación del Estado (Romeo-Medina, 2010; Triviño Garzón y Palechor Arévalo, 2007). La autonomía educativa de las organizaciones indígenas fue restringida¹⁷⁶ mediante el *Decreto 1142* de 1978 que dispuso en el artículo 1.º que «toda acción educativa que se desarrolle en las comunidades indígenas será orientada, supervisada y evaluada por el Ministerio de Educación Nacional, con la colaboración de las mismas comunidades».

Tras décadas de implementación los pueblos indígenas ya no hablan de *etnoeducación* sino de *educación propia*. Para el intelectual y líder indígena Baltasar Mecha Forastero (*s.f.*) la educación que se orienta a los pueblos negros e indígenas está supeditada al sistema de educación nacional, no contempla realmente la diversidad cultural, ni tampoco ha respetado e impulsado los diversos sistemas educativos propios. Este autor considera que la etnoeducación debería conducirles a tejer el ser embera, waunana, katío, chamí y tule que ha sido violentado desde las escuelas doctrinarias. Con una política así:

175 En el evento participaron líderes indígenas, organizaciones no gubernamentales y sociales, académicos y funcionarios de distintos gobiernos de América Latina y Europa. El Estado colombiano estuvo representado por Pilar Ávila de Vergara, ministra de cultura de aquel entonces. También son firmantes de la Convención por Colombia: Nina D. Friedemann (Fundación Colombia), Víctor Daniel Bonilla (Fundación Colombia Nuestra) y Edgar Londoño Montoya (CRIC).

176 El diseño y evaluación del currículo fue asignada a la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículos y Medios Educativos del MEN. Revisar Decreto 1142 de 1978.

[...] se podría ayudar a corregir los desaciertos históricos de introducir en el departamento una educación ajena a la realidad multicultural, que además no ha tenido en cuenta los procesos educativos propios de los grupos étnicos. La educación foránea implementada en el Chocó ha generado prácticas que niegan las diferencias culturales, continuando con la práctica reproducción de relaciones pedagógicas mediadas por el castigo, la calificación, los manuales o recetarios, la fragmentación temática, las disposiciones de los espacios rígidos, el aprendizaje desde el condicionamiento operante y demás lastres que ha dejado a los colombianos una educación centrada en lo individual y en la memorización. (Mecha, *s.f.*, pp. 47-48)

En el caso de la gente negra, la etnoeducación se abrió paso con la promulgación de la *Ley 70* de 1993. Esto significó el reconocimiento, por parte del Estado, de las particulares sociales, históricas y culturales de estos sujetos, históricamente ignoradas e invisibilizadas por el mismo ente. Desde entonces, lo étnico configura, define y reelabora, una identidad colectiva en la comunidad negra (D. A. Jiménez, 2011). La pertenencia étnica marca la nueva forma como estos sujetados tramitan sus derechos ante el Estado. Luego de ello se crearía un marco jurídico diferencial en materia etnoeducativa para la población negra. La *Ley 115* de 1994 fija como principios y fines de la educación para grupos étnicos:

[...] la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (art. 56)

La etnoeducación implica que las epistemologías de la manigua sean revaloradas, pues han sido perseguidas, apropiadas e inferiorizadas desde la Santa Inquisición, Códigos de sol a sol, evangelización, educación patriota con el uso de categorías como «saber», en contraposición con el de conocimiento científico. Por ello, la profesora D. Murillo (comunicación personal, 28 de abril, 2022), dice que «no podemos negar que fuimos colonizados y que esa co-

lonización marca mucho de las cosas que como docentes hacemos». La negación de las epistemologías de la manigua ha llevado a la negación de dos mundos que han coexistido desde el comienzo. En consecuencia, la profesora D. Murillo (comunicación personal, 28 de abril, 2022) dice que la etnoeducación debe permitir que esos dos mundos se entiendan, respeten y coexistan. De esta manera, según la maestra, «seremos dos veces mejores porque tengo lo que tú traías y yo te comparto lo que tengo; entonces el conocimiento será mayor. Siempre será mayor», pues:

Eso mejoraría no solo los procesos de aprendizaje de los conocimientos, sino que se aprendería con sentido, con significado. Habría la posibilidad de aprender sobre ese otro mundo que todas las culturas tienen. La etnoeducación no solo es importante vivirla pensando en que se debe aprender acerca de los negros, de los indígenas. Colombia es diversa; Colombia es multicultural. El mundo es diverso. Y cuando yo aprendo a conocer cómo piensas, cómo tú vives, el porqué de tu existencia, entonces comienzo a respetar esas diferencias con el otro¹⁷⁷

Para la maestra D. Murillo «etnoeducar lo hemos hecho toda la vida», es decir, transmitir nuestra cultura y conocimientos de una generación a otra a través de la palabra viva de los mayores. Sin embargo, la escuela supone un reto distinto: la transmisión recae en el maestro y la escuela como institución. La maestra D. Murillo, al estar rodeada de las epistemologías de la manigua y crecer en un ambiente de maestras, se coloca en espacio de reconocerse orgullosamente. Por lo anterior afirma que «yo no me inicié en la etnoeducación, sino que la etnoeducación inició en mí». Ella también recuerda que:

Mi abuela siempre me hablaba de la importancia del ser negro, de la importancia de nuestra cultura; ella siempre nos contó historias para dormir. Era con Tío Tigre y Tío Conejo que nos enseñaban lo que tenía que ser con valores; estos siempre eran a partir de lo que tío Tigre hacía, planeaba, contra tío Conejo y la manera como tío

177 D. Murillo, comunicación personal, 28 de abril, 2022.

Conejo sorteaba eso. Entonces nos quedaba siempre esa moraleja. Nos enseñaba muchos arrullos. La parte religiosa siempre fue fundamental, además fortalecida con mi abuela. Era una costumbre dar gracias por todo. También estaba el peinado: había unos peinados que eran supremamente elegante para nosotras, para ir al colegio, para ir a las actividades de la iglesia, pero también al salir de clase. El día viernes era una cosa Hermosa. Nos desbarataba ese cabello; nos lo lavaba con... entonces no había *rinse*... pero había guácimo, un árbol de acá. Entonces uno sabía esperar al viernes, del colegio o la escuela, para echarse ese baño con esa baba de guácimo; entonces quedaba suavcito. Luego nos hacía unos peinados que se llamaban «sucedidos», que se amarraban con un trapo del más colorido que estaba en la casa; se cortaba un pedacito y uno salía donde todos los amigos después de ese delicioso baño a comerse los mecatos que la abuela hacía¹⁷⁸

La profesora Delvis, con el universo aprendido en su niñez y en la tradición de maestras en su familia, se hizo maestra en biología y química. Luego fue nombrada maestra en el corregimiento de Guayabal, municipio de Quibdó. Para ella, esta fue una experiencia maravillosa. Recuerda que no había escuela. Los niños se sentaban en el pasto. Las paredes de las casas eran usadas para colocar un pedazo de madera como tablero. Cuenta que usaba el río, las calles y los sembradíos como espacios de formación. Era la única maestra del pueblo. Descubrió que había muchos niños y niñas que se quedaban solos en el pueblo hasta que los padres regresaran del monte. Así las cosas, vinculó a la enseñanza a las abuelas, pese a que la escuela excluye a los mayores, pues se requiere una licencia del Ministerio del Ministerio. Esto marca también un desafío para las epistemologías de la manigua, pues recuérdese: los mayores son los depositarios de estos conocimientos, es decir: la escuela, al excluir a los mayores, rompe la transmisión.

Luego de trabajar en Guayabal, la maestra D. Murillo (comunicación personal, 28 de abril, 2022) fue trasladada a la Normal Superior Manuel Cañizales, de donde había egresado y le habían enseñado lo importante que es ser una mujer negra. Encontró que las

178 Ídem.

estudiantes de preescolar y primero de la escuela eran alisadas, esto le pareció «una cosa terrible porque mientras yo trataba de recordar ese peinado artesanal de la abuela: las trenzas, el gusanillo... Y las niñas con ese pelo así». Los padres aducían que no tenían tiempo para peinar a las niñas a causa del trabajo. Entonces, dice, «me vi en la tarea de comenzar a charlar con los padres de familia sobre la importancia de nuestro cabello, y hacer cursos, talleres con ellas. Y desde ahí nació un proyecto que se llama aún ¡Negra Soy!». De esta forma, continúa, «fortalecimos que la niña quisiera ser quien es». El proyecto se ha extendido por toda la institución, con tal éxito que ha logrado ser llevada la experiencia a otros planteles educativos.

Es de resaltar que no existe un consenso sobre el concepto de etnoeducación para la población afrocolombiana. Para Meneses (2016) constituye una política para transformar el poder y desracializar la escuela a través de un proceso de desalienación, humanización, interculturalidad y decolonización que forme un nuevo ser desde el sector educativo. Para otros investigadores denota autonomía de los grupos étnicos en sus prácticas pedagógicas, participación comunitaria, desarrollo de la identidad de los pueblos, democratización de los procesos de formación, equidad, pertinencia, reivindicación y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del país (Martínez et al., 2016; Lago de Zota et al., 2012; Triviño Garzón y Palechor Arévalo, 2007). En el caso de la profesora D. Murillo (comunicación personal, 28 de abril, 2022), «la etnoeducación es como la oportunidad; una ventana que hay para que todos, ¡todos! Cuando hablamos de todos no es solo los que nos reconocemos como negros o afrodescendientes, sino para que la población en general comience a tener una mirada distinta de quiénes somos». En este sentido, la etnoeducación para la profesora D. Murillo es:

[...] empoderarse; crear identidad; no solo identidad étnica sino cultural, regional. Una ventana para que los maestros también entendamos que hay otras maneras de enseñar; otras maneras diferentes de las que hemos aprendido desde las aulas de clase; digamos lo normalizado por el Gobierno, porque yo aprendí a contar historias, porque yo aprendí a leer, si así se puede decir la literatura chocoana, a partir de los versos que mi abuela contaba a través de sus cuentos. Más adelante, cuando tuve la oportunidad de mirar los di-

ferentes géneros literarios entendí a qué género pertenecía lo que ella contaba; pero no lo aprendí como un género sino como parte de mi cultura; lo entendí como parte de ese conocimiento que también debe ser comunicado, que también tiene una valía¹⁷⁹

Por su parte, el Estado define la etnoeducación como «aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos» (Ley 115 de 1994, art. 55). La etnoeducación no es integral al sistema educativo, sino una política «diferencial» que se orienta a los grupos étnicos: indígenas, afrocolombianos, palenqueros, raizales y rom. La etnoeducación no solo ha derivado en la fragmentación de los derechos de las poblaciones negras e indígenas, como lo señala Castillo (2008), sino en la creación de compartimentos jerarquizados en el sistema educativo nacional. En consecuencia, «la etnoeducación no afecta las políticas de conocimiento [las cuales puedan] subvertir las relaciones de dominación y los privilegios históricamente consolidados» (Restrepo y Rojas, 2012, pp. 169-170). De modo que, la etnoeducación es una política pública marginal en el sistema educativo, sin ningún compromiso institucional y escaso presupuesto gubernamental. A ello se debe que los proyectos o programas sean financiados, especialmente, por organismos de cooperación internacional.

Por otro lado, la etnoeducación se puede entender como la institucionalización estatal de las epistemologías de la manigua. La etnoeducación abre el salón de clase a los conocimientos de los ribereños. Estos sujetados encuentran, por primera vez, una política educativa que les considera «sujetos de conocimiento», así sea que se les llame «saberes». La etnoeducación, como plataforma epistemológica, reivindica no solo un conocimiento esclavizado sino unos seres excluidos. Los ribereños proclaman una cultura excluida y racializada en la escuela quibdoseña (ver *Figura 27*). La etnoeducación exige una política del conocimiento que dé cuenta de la pluralidad de los sujetos que integran la escuela. Desde esta perspectiva, la antropóloga Luz América Delgado (*s.f.*) expresó en la Mesa Departamental de

179 Comunicación personal, 28 de abril, 2022.

Educación del Chocó que la etnoeducación «exige no solo cambios didácticos y metodológicos, sino una revisión general de qué se enseña y para qué se enseña» (p. 53).

Figura 27 Hablemos de cultura africana en el aula



Nota: Adaptado de Mina: *Hay historia africana*, de E. Rojas, 1979, periódico *Presente*.

La maestra D. Murillo dice: «yo no estoy esperando a que el Gobierno me enseñe quién soy yo; yo soy quien debe enseñarle al gobierno cómo soy, cómo vivo, cómo pienso». Para ella «el proceso de enseñanza de la etnoeducación es tener claro quién soy yo. Cuando yo tengo claro como docente quién soy, me identifico, me reconozco y respeto a los otros». Entonces «[la etnoeducación] comienzo por enseñarla no como una cátedra sino como un proyecto de vida; como una parte esencial del proceso de aprendizaje».¹⁸⁰ De esta manera, la implementación de la etnoeducación, en palabras de la docente D. Murillo, encuentra su mayor reto en los efectos que ha causado el racismo en la gente negra. Hinestroza (2014) encontró que estas personas han interiorizado el racismo y han hecho la verdad del colonizador su propia verdad. La etnoeducación debe conducir al desmonte de estos imaginarios y prejuicios. En este

180 Comunicación personal, 28 de abril, 2022.

marco, para la maestra D. Murillo «lo que se trata de aprender es que este es un saber no para aprender contenidos sino un saber para potenciar personas, individuos y comunidades».¹⁸¹

La marginalidad de la etnoeducación en la educación chocona da cuenta de la distancia que la UTCH ha tenido con los ribereños y el territorio al excluirse de la discusión y formulación de políticas etnoeducativas, dado su rol como formadora de maestros y otros profesionales. Luego de la aprobación de la *Ley 70* de 1993, la etnoeducación aún no logra hacerse un lugar en la comunidad académica utechina. La *Ley 70* de 1993 en su artículo 32 establece que «el Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde a sus necesidades y aspiraciones etnoculturales». Pese a lo establecido en la norma, y su pertinencia regional, la etnoeducación no fue integrada en el proyecto educativo institucional de la UTCH. En 1994, la etnoeducación no fue considerada por Manuel Gregorio Ramírez (1994), decano de la Facultad de Educación, como uno de los retos del siglo XXI que debía asumir la Facultad en su misión, políticas y líneas de investigación a desarrollar en el territorio chocono y colombiano:

Al rápido movimiento de las fronteras de la Ciencia y la Tecnología que exige un buen ambiente académico, en donde la innovación les imprime una dinámica especial a todas las actividades productivas de conocimiento.

A la política de Ciencia y Tecnología que tiene el país de la cual debe participar muy activamente el Chocó.

Para responder al reto que tiene el país y, particularmente, el Chocó en las postrimerías del siglo XX, de superar los complejos problemas de calidad de la educación, a través de diseño y aplicación de estrategias pedagógicas estructuradas contextualmente, para ejercer el liderazgo de excelencia académica en la educación preescolar, básica y media de la región, como condición ineludible para el mejoramiento de la calidad educativa, función prioritaria de la facultad.

181 Ídem.

Al nuevo orden constitucional consagrado en la Carta Política de 1991, igualmente la Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el Servicio Público de Educación Superior y la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación que le asigna a las universidades la responsabilidad de formar educadores. (Ramírez, 1994, p. 50)

Lo más cercano sobre lo «étnico» que encontramos fue lo señalado por Rafael Bechara (1994), vicerrector académico de la UTCH, quien expresó que:

He planteado la carencia de un perfil de hombre chocono que se tipifique a través de los planes y programas educativos con un componente ético-filosófico en el que abreve el principio y la práctica de la entidad etnocultural. Necesitamos que la Facultad desarrolle e imprima en sus programas un *Sentido Humanístico*, que combata el individualismo aislacionista, que busque la siembra de ideales fincados en los valores de la verdad, la razón, la justicia social, apertura mental ante la tecnología, la investigación y las ciencias, la reevaluación de nuestra cultura, de nuestra etnia, de nuestras raíces; en fin, definir un nuevo hombre que crea y luche por formarse a sí mismo y a su contexto con independencia y creatividad. (p. 57)

La maestra D. Murillo, egresada en 1994 de la Licenciatura en Biología y Química de la UTCH, afirma: «no recibí ninguna formación en etnoeducación; creo que tampoco se contemplaba». ¹⁸² La profesora Delvis Murillo recuerda: «lo más cercano que tuve fue cuando vi ecología y botánica donde tuve la oportunidad de ir a conocer algunas plantas de mi región y algunos usos... Fue lo más cercano que tuve a lo que era etnoeducación». Por mi parte, hasta 2010, que me gradué como Licenciado en Español y Literatura, como hoy, la historia no ha cambiado. Este desconocimiento me llevó a dedicarme a promover la literatura afro, indígena y chocona. Esta ausencia también la viví en la Normal Superior de Quibdó, donde me gradué como Normalista Superior con énfasis en Etnoeducación. Era más un nombre que una práctica epistemológica. Para la maestra D. Murillo esto se debe a que:

182 Comunicación personal, 28 de abril, 2022.

No vemos que ahí hay todo un potencial para también mostrar que el Gobierno puede tener en cuenta eso a la hora de evaluarnos como cultura, como región; y que desde ahí pueden haber aprendizajes que puedan ser muy valiosos y significativos para sacar diferentes científicos, muy buenos maestros, muy buenos abogados, que conozcan la sociedad o el individuo al que van a defender; porque entienden cómo piensan, cómo funcionan... si eso se involucrare en todos los programas que ofrecen las universidades... todos ganaríamos porque se entendería mejor la población, los aprendizajes...¹⁸³

En 2012, por primera vez, fue elegida una mujer alcaldesa de Quibdó: Zulia Mena García, líder sobresaliente del movimiento ribereño que conquistó la *Ley 70* de 1993. En esta oportunidad, la etnicidad¹⁸⁴ copó la agenda pública local. Mediante *Acuerdo 014* de 2013 del Concejo municipal de Quibdó, se aprobó la *Política pública intercultural y multilingüe del municipio*. La consigna era: «de una educación monocultural y excluyente a una educación intercultural e incluyente». La Fundación Universitaria Claretiana¹⁸⁵ fue la encargada de la formulación de dicha política, siendo secretario de Educación el presbítero claretiano José Óscar Córdoba. La UTCH no tuvo un rol protagónico. En la política no se asumió el concepto de *etnoeducación*, sino el de *interculturalidad* como una búsqueda por dar cuenta no solo de la cultura afro, sino también de las culturas indígenas y mestizas que pueblan el territorio, de ahí que se hablase de *Quibdó MIA (Mestiza, Indígena y Afro)*. Antes de la administración de Zulia Mena la etnicidad no había formado

183 Ídem.

184 El 25 de mayo de 2012, mediante Acuerdo 008 de 2012 de la Alcaldía Municipal de Quibdó, Chocó, se aprobó el Plan de desarrollo multiétnico, económico, social y de obras públicas «Quibdó MIA», unido, equitativo y acogedor (2012-2015).

185 La comunidad claretiana fue la mayor aliada del movimiento ribereño campesino en la conquista de la *Ley 70* de 1993. A diferencia del papel de los claretianos, la UTCH no es recordada como aliada sino como distante de la gente del proceso campesino. Esta situación es importante para comprender la cercanía y distancia de otros entes en la formulación de la política MIA. Esto está ligado a la lucha del poder regional. La política erosiona todos los procesos regionales. Para más detalles, volver al capítulo 3, en el 3.1: *Por fin somos dueños de algo: conquista de los derechos étnicos de los ribereños*.

parte de la política pública ni del discurso institucional y político. Para la maestra D. Murillo:

[...] antes de ella había unos brotecitos de trabajar los estudios afrocolombianos cuando salió la *Ley 70* y algunos talleres que trajo el Ministerio de Educación, con las Secretarías de Educación de ese entonces, la departamental y la municipal; pero básicamente quien le prestó un poco más de atención, una mirada más cercana, fue el gobierno de Zulia Mena. Abrió más la participación también. Lo que está construido ahí es un poco más cercano a lo que quisiéramos ser¹⁸⁶

No basta tener la piel negra para promover la etnoeducación. El racismo trasciende la piel, aunque no es posible hablar del racismo sin articular la piel a este sistema de dominación. Para la maestra D. Murillo el hecho de que sea en el gobierno municipal de Zulia donde se logre mayor posicionamiento sobre lo étnico se debe a que:

Zulia no se ve como negra, se siente negra, respira negra, vive negra, es decir, es una persona que transmite quien ella es, lo que ella es, su esencia. Como te decía, no puedo enseñar lo que yo no sé, lo que yo no siento, lo que yo no soy¹⁸⁷

De manera que, según la maestra D. Murillo:

Yo no puedo darte a ti algo de lo cual no me siento orgullosa, con lo que yo no me identifico, de lo cual tú no ves en mí. Entonces, tal vez, Zulia sentía, o siente, me atrevería a decir sin querer ser prejuiciosa ni de pronto hablar por ella, pero creo que ella siente que hay todo un proceso etnoeducativo que se gesta, al menos, en el departamento del Chocó, en el municipio de Quibdó, que no es igual al resto del país... Ella lo vivió en una cultura, en una familia, donde los procesos educativos eran permeados por los abuelos, por los tíos, por los vecinos, por familiares que vivían en la ribera de los ríos; alejada, y de alguna manera, ella sintió que todo eso había aportado

186 Comunicación personal, 28 de abril, 2022.

187 Ídem.

a su crecimiento educativo, formativo, y lo vio como algo positivo y quiso resaltarlo desde allí¹⁸⁸

Para el periodo 2016-2019 fue elegido alcalde Isaías Chala Ibargüen –exrector de la Normal Superior de Quibdó– mediante una coalición interpartidista y de movimientos políticos, entre los que estaba el de Zulia Mena. En este gobierno la política intercultural y multilingüe fue marginal. Estuvieron centrados en mejorar los resultados de las *Pruebas Saber*. Crearon como programa educativo estratégico *Cierre de brechas en el Sector Educativo*, del cual hacía parte el proyecto *Saber vale mucho*, orientado a desarrollar estrategias para mejorar los resultados de las *Pruebas Saber*. La política pública intercultural y multilingüe fue abandonada al no considerarla como un aporte al mejoramiento de la calidad educativa, pese a que el sentido de la política era mejorar la calidad educativa partiendo de lo propio. La profesora D. Murillo le responde a quienes consideran que la etnoeducación afecta la calidad educativa que:

Quando trabajo los reinos de la naturaleza hay reino que me encanta trabajar, y es el hongo. Me fascina porque muchas de las tradiciones de mi cultura se gestan precisamente en el manejo de los hongos. Nosotros culturalmente ahumamos las carnes. Las primeras carnes curadas que tal vez conoció el mundo salieron de nosotros; tras colgarlas en la barbacoa no se dejaba actuar en ellas únicamente el humo, sino también un hongo que crecía y que había que dejarles de un día para otro; mientras que se disecaban producían un sabor particular, delicioso. En el Chocó la longaniza o la carne ahumada, por ejemplo, son pasadas por ese proceso del hongo que crece, se disea, y vuelve y las convierte en un producto único e inigualable. Por eso la gastronomía chochoana es tan diferente... Eso me permite enseñarles no el concepto, sino que entiendan cómo funciona la ciencia en la vida real. Siempre para mí será mejor. Siempre¹⁸⁹

En el municipio de Quibdó los docentes, que aspiran a ser nombrados en propiedad, son convocados a Concurso público de

188 Ídem.

189 Comunicación personal, 28 de abril, 2022.

méritos por la Comisión del Estado Civil mediante el *Decreto 140* de 2006, el cual reglamenta el proceso de selección de docentes etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente. Sin embargo, su nombramiento se produce mediante el *Decreto 1278* de 2002, es decir, a través del Estatuto que regula el ejercicio de la profesión docente en Colombia. Frente a ello, la Corte Constitucional, mediante *Sentencia C-666/16* (Corte Constitucional, 2016), le dio un plazo de un año al Congreso de la República para que regulara las relaciones entre el Estado y los docentes etnoeducadores, pero esto no se ha cumplido. Cabe señalar que el problema de la etnoeducación no solo se soluciona con el nombramiento de docentes de piel negra en calidad de etnoeducadores. La institucionalización de las epistemologías de la manigua implica que los maestros pasaron a ser los portadores y transmisores del conocimiento; pero, en la mayoría de los casos, el ribereño que se hace maestro no asume su cultura, ni la conoce, pues no ha sido formado en ella. Lo anterior lo podemos evidenciar en el siguiente diálogo:

—¿De manera que conoce al profesor Ngarikuuna y al profesor Gatwe Gaitumbi?

—Sí, el profesor Ngarikuuna está en el departamento de ciencias políticas y el profesor Gatwe Gaitumbi en el de economía y comercio.

—¿Y el profesor Kimenyiugeni?

—Está en el departamento de historia. Pero solo sabe historia europea.

(Thiong'o, 2012/2018, p. 80)

El Estado colombiano demuestra que no hay correlación entre norma y justicia epistémica: *Constitución Política de Colombia* (1991), *Ley 70* de 1993, *Ley 115* de 1994, *Decreto 804* de 1995, *Decreto 2249* de 1995, *Decreto 1122* de 1998, *Resolución 740* de 2011 del Ministerio de Cultura, entre otras. La etnoeducación requiere una política del conocimiento, pero esta no se ha dado, pues las epistemologías de la manigua siguen sin transitar la escuela o están arrinconadas en ella, en el rincón de las pécoras. En la actualidad se están apagando, lentamente, tras la expansión en el territorio de una escuela que no consulta su medio, el Conflicto Armado, sin infraestructura física, técnica y pedagógica. La manigua sigue habitada por el profesor que encontró Velásquez (1961/2010): un

maestro incapaz de comprender su contexto, además, vive de paso, en búsqueda de llegar a la metrópolis. La materialización de los derechos ribereños pasa por el éxito de la etnoeducación, es decir, una educación que le permite entender sus realidades y enorgullecerse de su ser ribereño en un contexto global.

Consideraciones finales

*El primer paso hacia la rebelión es sentirse libre,
aunque se esté encadenado, ofendido o muerto.*

El segundo, unirse a la familia del muntu.

*El tercero, y más importante, aprovechar la
sabiduría de los ancestros.*

(Zapata Olivella, 2010, p. 521).

Las políticas epistémicas coloniales son políticas del alma, es decir, han moldeado el pensamiento colombiano en una conciencia/deseo monocultural. Por eso, pese al reconocimiento de la diversidad cultural en la Constitución Política de 1991, nos habita una razón faloblancocéntrica. Los medios de comunicación, internet, redes sociales y los maestros, desarrollan una labor pastoral. En 2014 fundé, junto con Doris María Raga, mi compañera, la Corporación Cuenta Chocó Rogério Velásquez Murillo. En ese mismo año nació Zahily Ashanty, luego Mateo Alí en 2017. Ellos se han criado viéndonos promover las literaturas y culturas de los pueblos afro, indígena y chocoano. En un momento, Zahily estaba pintando un príncipe y una princesa (ver *Figura 28*). Ella pintó a la mujer, mientras yo, intencionalmente, le pinté al hombre con la piel negra. Ella me cuestionó

porque «no existían príncipes negros». Entonces supe que la batalla emprendida era más compleja de lo que yo hubiese imaginado.

Figura 28 Dibujo de príncipe y princesa, 2021



Fuente: fotografía del autor.

Esta investigación evidencia que el Estado colombiano, desde su fundación, ha promovido a través de sus políticas la identidad hispana como ideal de nación; mientras que las racionalidades que emergieron del contacto entre las culturas indígenas, hispánicas y africanas han sido apagadas, inferiorizadas y apropiadas, lo cual hemos denominado *esclavización epistemológica*. Las epistemologías de la manigua son tan solo una de las tantas racionalidades que se gestaron en la esclavización y la Colonia. Esperamos estimular nuevas búsquedas epistemológicas. La moral católica formó la conciencia del Estado y su relación con los otros y sus epistemologías. La enseñanza de la historia patria es vital para comprender la construcción de la conciencia patriótica y monocultural-hispánica-católica. La Academia de Historia y los manuales de historia colombiana perdieron su lugar en la escuela cuando ya estaba instalada la conciencia faloblancocéntrica en la sociedad colombiana.

En 1951¹⁹⁰ se creó el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica (ICCH) para divulgar la herencia cultural española. En 1997 fue inscripto al Ministerio de Cultura, y en 1999 se fusionó con el ICAN para formar el actual Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH). Ya el *Decreto 707* de 1938, había establecido el 23 de abril como el *Día del Idioma*, en homenaje a Miguel de Cervantes Saavedra. Las instituciones educativas en este día estaban llamadas a promover la lengua castellana, la lectura del Quijote y otras obras de la literatura española. La ley está acompañada de concursos¹⁹¹ y autoridades garantes de su aplicación. En la actualidad no se necesita la norma, pues está instaurada ya en la conciencia de las instituciones educativas. Funciona, sin la necesidad de la Academia Colombiana de la Lengua, aunque el Estado no ha dejado de promoverla. A diferencia del 23 de abril, el 21 de febrero, *Día de las Lenguas Nativas*¹⁹², establecido mediante *Ley 1381* de 2010, carece de una política de incentivos, divulgación y autoridad que garantice su cumplimiento. Pese a que ha transcurrido más de una década de la norma, este día no ha ganado lugar en las instituciones educativas ni en ninguna otra esfera de la vida nacional. En el país, fuera del español, se hablan sesenta y cinco lenguas indígenas, dos criollas, dos gitanas y una lengua de señas colombiana.

La genealogía de las políticas epistémicas coloniales da cuenta de que los aparatos institucionales que dispone el Estado¹⁹³ han sido empleados para esclavizar, históricamente, las epistemologías de la

190 Puedes consultar el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), 2022. El Instituto Colombiano de Cultura Hispánica (ICCH) es un homenaje del Estado a la reina Isabel la Católica, en conmemoración del quinto centenario de su natalicio.

191 El artículo 3 del *Decreto 707* de 1938 establece la apertura de concursos en las escuelas normales y en los colegios de enseñanza secundaria que dependen de la nación para «premiar el mejor estudio sobre el idioma castellano».

192 En este día también se celebra el *Día Internacional de la Lengua Materna*, declarado en 1999 por la Organización de Naciones Unidas (ONU).

193 El Estado, como nosotros lo entendemos, no es un ente abstracto, como suele considerarse, sino que es la representación del poder de la clase dominante. La lucha que emprenden los oprimidos termina ensanchando el Estado; es decir, logra que otras personas o grupos accedan a los beneficios que tenían unos pocos. La frase «está en crisis la democracia» significa que están en riesgos los beneficios, históricos, de la clase colonial/dominante.

manigua, es decir, los conocimientos de la gente ribereña; y, con ello, a sus poseedores. Ni la abolición de la esclavitud (1851) ni el Estado social de derecho (1991) han significado el derrumbamiento del orden colonial, sino su prolongación bajo el discurso de los derechos humanos, etnicidad, multiculturalidad e interculturalidad. Los sujetos oprimidos son los mismos del sistema colonial.

El racismo se entiende como el control del tiempo y espacio, es decir, restringe el movimiento de la gente negra, en términos de derechos sociales, económicos, políticos y educativos. Bajo este paradigma, el ribereño no es un desplazado sino un desterrado. La vida de estos sujetos está bajo control.

El racismo es el poder que dispone la clase dominante para mantener sus privilegios. El racismo no es la «superioridad» de un grupo sobre otro. La ciencia ya no encuentra sostén a su invención. La «superioridad» es el resultado de la apropiación histórica de los recursos naturales, conocimientos, bienes y servicios en un sujeto racial. El control del tiempo en el acceso a los derechos es clave para el sostenimiento al poder. A los oprimidos se les excluye o se les controla todo. Cuando se les permite, o ganan el acceso, el grupo dominante ya tiene el dominio de los códigos y signos que ha creado, lo cual lo convierte en maestro, empresario y asesor de los grupos colonizados. Les habla una lengua que ellos no entienden, pero que desean. Nos encontramos frente a un ser que necesita ser guiado.

La minoría de edad, a la que se refiere Immanuel Kant, no es un rasgo de superioridad humana. La razón faloblancocéntrica actúa como organizadora de la vida y de los conocimientos de los otros. Se apropia de las racionalidades de los otros al tiempo que construye un sentido de inferioridad del colonizado y un deseo hacia el mundo que ha creado. Esto deriva en el control del oprimido, pues no conocen ni dominan el lenguaje y las técnicas que han sido creadas y se avergüenzan de las propias. El escaso dominio que el colonizado tiene de estas prácticas y conocimientos les autoconfirma su «inferioridad», en otras palabras, su minoría de edad. Los aparatos ideológicos de Estado trabajan, en todo momento, en reforzar tal creencia de «inferioridad», para que el grupo dominado la mantenga como parte de su realidad. La forma jerárquica de organizar la historia sostiene el poder y el colonialismo. La idea se hace lineal y uniforme, ubicando en la cúspide no solo a un sujeto, sino un de-

seo en el oprimido. Esto inhibe la posibilidad de crear una historia contrahegemónica.

El racismo se refleja en la distancia temporal que existe en el acceso, dominio y apropiación de los desarrollos teóricos. Las ciudades más cercanas al centro del poder están más actualizadas en el campo epistémico respectivo. Vivir en zonas alejadas y dispersas implica acceder a un conocimiento limitado y desactualizado. Pasarán muchos años, décadas, para que las personas de la periferia lleguen a estos conocimientos; luego de que lleguen, deberán esperar un tiempo para comprenderlos. Cuando logran hacerlo, la ciencia encontró nuevas formas de comprender la realidad. Esto los condena a la dependencia, es decir, la minoría de edad. La ciencia requiere ejercicios de traducción a las comunidades. El reconocimiento étnico (1993) es la traducción de las demandas ribereñas al lenguaje jurídico. El analfabetismo y la mala calidad educativa limitan al ribereño para que pueda entender el lenguaje del Estado, lo cual le imposibilita acceder al derecho obtenido. Necesita entonces de un traductor/asesor, es decir, se mantiene como un *menor de edad*. Hoy, cuando se presentan más oportunidades educativas, se produce al tiempo depreciación del conocimiento científico y vergüenza por las epistemologías de la manigua entre los jóvenes. El dinero «fácil» hace carrera y, con ello, una generación que no conoce su mundo ni el que le llega.

La agenda epistémica del Estado ha integrado a la gente negra a partir de la esclavización de sus conocimientos. La historia de los conocimientos y prácticas ribereñas da cuenta de una apropiación histórica del Estado sobre los conocimientos que encuentran rentables para el capital. Las políticas de *inclusión* (hispanica) y *exclusión* (negro/indígena) no solo desconocen la formación, diversidad cultural y lingüística del país, sino que hacen de los colombianos unos ignorantes de su propio país. El racismo es un instrumento de control de las élites para limitar la construcción de políticas alternativas y alianzas entre oprimidos. Los pueblos que se redimen caminan desde la identidad; y la nuestra es plural y polifónica. Esa fuerza incontenible entre lo sublime y lo terrígeno.

Esta investigación no es un estudio contra el conocimiento científico ni de la herencia hispana. Este trabajo hace visible una multiplicidad de formas que se han empleado para aislar al ribereño

del acceso y las posibilidades que ofrece el conocimiento científico y de sus propios conocimientos. Las epistemologías de la manigua reflejan el ingenio ribereño, pero también tienen mucho que aprender. El conocimiento científico es el lenguaje del Estado, es decir: aislar a un grupo de la ciencia es aislarlo también de su accionar. Las élites, históricamente, se han apropiado del saber científico y han limitado su acceso a las poblaciones colonizadas. La esclavización, la «pobreza» y el Conflicto Armado, constituyen un arquetipo para alejar a los ribereños de la ciencia y constituyen el morir lento de sus conocimientos. El Estado, a través del aparato jurídico, el saber histórico y educativo, articuló formas para mantener alejada y controlada a la gente negra del conocimiento científico.

Cuando el científico crea un nuevo objeto de estudio, al mismo tiempo, crea una nueva entidad material en la que se desarrolla el Estado, en tanto que este se hace objeto de sus políticas. Entonces, aquello que niega la ciencia desaparece de la acción estatal. Estado/racismo/ciencia obedecen a la misma racionalidad. El racismo no solo es un sistema de representaciones sociales y cognitivas sobre *el otro*, tampoco se limita al campo ideológico del Estado. El racismo es la forma como el poder se manifiesta en todos los órdenes de la vida. La invisibilización del negro como objeto de estudio en las ciencias sociales es la negación de los intelectuales por (re)conocer su raíz africana; a su vez, devela la imposición epistemológica a la que son sometidos por las academias del Norte, donde su papel de intelectual se reduce, según Castro-Gómez (2005/2010), al de importador-consumidor, desconociendo sus propias realidades. La invisibilización del negro en las ciencias sociales ha constituido una forma histórica del racismo en Colombia.

El racismo en Colombia se ha sostenido en el sistema educativo a partir de dos formas: *exclusión radical* e *inclusión en compartimento*. La primera emergió en el siglo XIX. La educación era homogénea y se caracterizaba por promover valores católicos-hispánicos a través de un sistema que articulaba institucionalización, castigos y premios. En el siglo XX se robustece a través de la creación de instituciones como la Academia de Historia, el Ministerio de Instrucción, la enseñanza obligatoria de la historia patria, manuales, honores a los símbolos patrios, oficinas de vigilancia y sanción a docentes y directivos, etc. Esta época se identifica por el rechazo radical del pensamiento negro en la escuela. Los primeros intelec-

tuales negros denunciaron que la educación era racista. La historia patria pierde su hegemonía y pasa de ser una asignatura obligatoria a formar parte de las ciencias sociales. Para ese momento el racismo ya había echado raíces no solo en el sistema educativo sino también en la sociedad colombiana.

La inclusión en compartimentos es el segundo estadio del racismo. El reconocimiento étnico al pueblo negro, emanado de *la Ley 70* de 1993, ha derivado en una compleja red de entramadas formas de racismo que se despliegan en el sistema educativo. La inclusión ha resultado ser también una forma de racismo. El ser-negro, así como sus prácticas y conocimientos, ha sido ubicado en zonas baldías de la escuela, que carecen de vigilancia y estímulo estatal. El multiculturalismo no forjó un Estado plurinacional sino un *Estado de compartimentos especiales*. El Estado multicultural, al reconocer las poblaciones excluidas, les crea su *zona de compartimento controlada*. Fue así como la educación para los grupos étnicos, en *la Ley General de Educación* o *Ley 115* de 1994, fue incluida en el compartimento de «modalidades de atención educativa a poblaciones» (tít. III, cap. 1). Este compartimento lo conforman, además, la educación para «personas con limitaciones o capacidades excepcionales»; «educación para adultos»; «educación campesina y rural»; y «educación para la rehabilitación social».

La escuela no ha hecho de la población negra unos sujetos modernos e ilustrados, sino que los ha desarraigado de las epistemologías de la manigua y de su territorio. La deficiente calidad educativa crea en el negro una *zona de no-ser*. La escuela lo lleva a avergonzarse de sí mismo, maldecir sus prácticas autóctonas y conocimientos; igualmente, tampoco hace de ellos unos seres ilustrados-modernos. La zona de no-ser está dada por el estado de subsistencia y el relato negativo de sí mismos que refuerza la escuela. La escuela tiene una carga de positividad; no se cuestiona; es la salida al progreso. Este sujetado busca deslumbrar a sus congéneres con el discurso escolar o con sus títulos; pero, en muchos casos, no comprende ni domina estos discursos o conocimientos. La escuela se expande cada vez más en la manigua; pero, entre más sucede, menos calidad tiene la educación que ofrece.

La mala calidad educativa constituye una forma de apropiación del conocimiento científico en manos de la élite que gobierna. De este modo, actúa como una forma de excluir a estos sujetados

del Estado y sus políticas. La deficiente calidad educativa constituye una moderna forma de despojo y desarraigo del territorio para las nuevas generaciones; además, limita su capacidad de transformación e incidencia en el Estado. Los padres buscan que sus hijos no se queden «brutos como ellos». Entonces, desde muy pequeñas, cuando el padre no tiene recursos para llevarse su familia a la ciudad, o no es «suficientemente valiente», le entrega sus hijas a alguien de buena voluntad: familiar, amigo, docente, etc. Esta ha sido una táctica de *automanumisión* femenina moderna; los padres la emplean para educar a sus hijas ante la marginalización; aunque, a su vez, hayan desombligado a las renacientes del territorio. En este camino existen quienes logran «salir adelante»; en otros casos, las niñas son trabajadoras domésticas en la ciudad y no reciben salario ni estudio.

La educación ha representado un *lazo* para salir del *atraso* de la manigua. El llegar a la ciudad le mostró a los ribereños la vida moderna: descubrieron la energía eléctrica, televisor, internet, teléfono, el sabor del agua fría, etc. Todo esto escasea, aún hoy, en la mayor parte del territorio chocono. Las necesidades básicas insatisfechas y la percepción negativa sobre la manigua hacen que muchos maestros cobren sus sueldos en Quibdó, mientras los estudiantes sufren su ausencia. Los niños son promovidos de curso aun con las deficiencias. En otros casos he observado el padecimiento de patologías mentales de algunos maestros que «se arriesgan» a ir para no perder u obtener un empleo. Recuerdo los llantos de una maestra al no poder comunicarse con sus familiares. Le tocaba recorrer largas distancias, y luego «buscar señal» para poder saber cómo estaban sus hijos en Quibdó. La vuelta a la ribera es la opción, cuando no hay opción. La escuela no ha sido un instrumento para crear vínculos con el territorio; por el contrario, ha constituido un medio de escape. El ribereño que logra formarse no suele contemplar como posibilidad el regreso a su ribera. Son tales las desigualdades en el Chocó que un traslado, o nombramiento, a las zonas rurales puede ser –o es– interpretado como un castigo del grupo político opuesto, o mala suerte. A las altas necesidades básicas insatisfechas se le sumó, desde los noventa, el recrudecimiento del Conflicto Armado.

El maestro, que en el mayor número de casos tiene su origen en la ribera, carece de los hábitos y el lenguaje de la escuela. *Uno no da lo que no tiene*. La profesión de maestro en el siglo XX en el Chocó era un oficio de la clase dominante; en la actualidad se ha

popularizado y ha aumentado las posibilidades de movilidad social; ya quien suele cursar una licenciatura lo hace por falta de dinero, no por el prestigio social ni económico que conlleva el título. La carencia de capital simbólico, la imagen negativa de sí mismo y de su medio, crea un maestro incapaz de pensar en la solución a los problemas de su entorno. El maestro se distrae más en pensar en su mala suerte y en buscar una salida que en reflexionar sobre su acto pedagógico. Vive de paso en las comunidades.

Por otro lado, el estado natural de las distintas racionalidades es el diálogo interepistémico. Las personas son seres en relación con otros. El conocimiento científico se caracteriza por subalternizar y no reconocer las racionalidades con quien dialoga, permanentemente. Sin embargo, su crecimiento se produce por su capacidad de aprendizaje de las racionalidades que esclaviza. El poder sobre las otras racionalidades se despliega al desconocer e invalidar a su interlocutor. Las empresas y universidades tienen investigadores permanentes en la manigua; están, constantemente, sistematizando los conocimientos y prácticas de los sujetos que desconocen e inferiorizan. Desconocer es una práctica de esclavización epistémica sobre los pueblos colonizados. La apropiación epistémica posibilita el control de los cuerpos, los recursos naturales, en términos generales, de la vida ribereña.

La mala calidad educativa que reciben los ribereños impide que puedan realizar un diálogo interepistémico. La escuela desconoce, niega e inferioriza, su racionalidad. Esto forja en el sujeto una vergüenza de las epistemologías de la manigua. Su movilidad se produce con su renuncia. Deambula entre *dejar de ser y ser para otro*. En tiempos del multiculturalismo, el ribereño ha sido construido como un ser puro, es decir, sus prácticas no tienen otras mezclas más que su misma creación. Los conocimientos ribereños son herencias de sus antepasados africanos carentes de innovaciones: conocimiento ancestral o tradicional. El tiempo carece de movimiento en estos sujetados. La identidad étnica del ribereño se elabora renunciando a su heterogeneidad, contradicciones, diálogo interepistémico y al movimiento. La etnicidad representa un elevado modo de reproducción del racismo.

La capacidad de diálogo interepistémico del ribereño con el otro y con la manigua fue lo que permitió que brotaran sus epistemologías. Los conocimientos ribereños no revisten una pureza sino

una amalgama de tejidos que se encuentran y dialogan. El destierro que viven las comunidades presenta un riesgo para la supervivencia del ser-negro-ribereño. La ciudad no ha sido el espacio donde este ser encuentre un lugar para fluir sino para *dejar de ser*. La educación quibdoseña no ha interpretado al sujeto ribereño, por el contrario, lo ha rechazado. La *Ley 70* de 1993 ni la política pública intercultural y multilingüe (2013) del municipio han cambiado este panorama. Los conocimientos y prácticas ribereñas son cada vez más débiles. Habitan la informalidad quibdoseña. La escuela no les da una silla. Las epistemologías de la manigua han sido encerradas en el prejuicio de lo cultural. El 21 de mayo, *día de la afrocolombianidad*, también puede ser llamado, *día de la tolerancia de lo negro en la escuela quibdoseña*. Los niños y niñas tienen como tarea, ese día, llegar vestidos como afro. Los ribereños siguen sin interpretar sus realidades, pues la escuela no lo hace. El ribereño pierde, a un ritmo acelerado, sus prácticas, pero tampoco accede a la cultura dominante. Rechaza y se avergüenza de sus conocimientos, es decir, de quien es. El camino del ribereño es una zona de no-ser – de *ambivalencia y distorsión*– es decir: un compartimento controlado.

La trata esclavista marcó el comienzo del destierro de la gente negra y la esclavización de sus epistemologías. El desplazamiento ocasionado por el Conflicto Armado colombiano es una continuación del destierro-apropiación, iniciado con la esclavización europea. El ribereño no es un *des-plazado* sino un *des-terrado*. El destierro deriva del control del tiempo y el espacio que se ejerce sobre los ribereños. Los territorios ribereños son compartimentos controlados: se les expulsa o son confinados. El Estado le ha condenado a la pobreza. La llegada a las urbes se produce en las zonas marginales y empobrecidas de las ciudades para surtir los trabajos que realizan los desposeídos. Estas condiciones fabrican el «cuarto mundo». Los barrios dan cuenta de la racialidad de la metrópolis. El compartimento controlado permite el control de estos sujetados en la escala social. La mayoría realiza los oficios menos remunerados, sin seguridad social, sin vivienda. La pobreza viste de negro, en la práctica e imaginario social.

El Estado multicultural, pese a las formas de control que emergen, representa una posibilidad emancipatoria (dice: ellos existen, las reconocen); pero, para que la rendija se traduzca en libertad, exige dominio y valoración del maestro y de una clase política y

económica que reinterprete las epistemologías de la manigua y el conocimiento científico. Los maestros no han sido formados para ofrecerles una silla en el salón de clase a las epistemologías de la manigua. Las instituciones locales poco buscan comprender las posibilidades que dan las políticas etnoeducativas, sino que trabajan en función de las *Pruebas Saber*. Los aportes etnoeducativos devienen de esfuerzos individuales y no de una política institucional.

La Cátedra de *Estudios Afroamericanos*, cuando más, es una optativa; sobre todo, es un proyecto o conmemoración del Día de la Afrocolombianidad (21 de mayo), sin cuestionar la escuela. No existen recursos ni una política para hacer seguimiento al cumplimiento de las normas. Las *Pruebas Saber* deberían tener un componente diferencial que integre las epistemologías de la manigua. Tras la *Ley 115* de 1994 nacieron nuevos conceptos como el de *autonomía de cátedra*, el cual ha sido una rendija epistemológica; pero, a su vez, sostiene el racismo al no tener profesores preparados para ser disruptivos. La labor pedagógica se centró en el logro de indicadores. Pese a la creciente oferta editorial, los renacientes siguen aprendiendo con la cartilla *Nacho*. La normatividad étnica y multicultural evidencia una subordinación de las epistemologías de los grupos étnicos frente al conocimiento científico hegemónico, pues este último es el lenguaje de la escuela y del Estado.

El *Proyecto Educativo Institucional* no suele resultar de las reflexiones de la comunidad educativa (educandos, directivos, sector productivo, familias y docentes) sobre sus realidades culturales, económicas, sociales y pedagógicas donde se enclava la institución educativa, sino que pagan asesores externos, que no conocen el territorio, para su realización. En otros casos, los directivos y maestros (re)adaptan los de otras instituciones, configurándose plagios. Las entidades territoriales certificadas son débiles para realizar el acompañamiento en la formulación y verificar que el discurso escolar huela a la manigua. No existe un proyecto regional de sociedad del cual beba la institución educativa. Los esfuerzos independientes-locales se quedan sin la fuerza institucional. El Estado incumple los compromisos internacionales sobre calentamiento global al no garantizar la etnoeducación, ya que la protección y conservación de la biodiversidad pasa por la pervivencia de las epistemologías de la manigua.

La expulsión de los espíritus de la manigua (madremonte, duende, madreagua, indio de agua, etc.) a través de la evangeli-

zación-escuela-ciencia no solo causa un resquebrajamiento de las epistemologías de la manigua, sino que constituye la puerta de ingreso del capitalismo y la razón faloblancétrica a la ribera, es decir: la explotación *ir-razional* de los recursos naturales y una vida de consumo. El ribereño es retornado al trabajo *de sol a sol*. El patrón define su tiempo y espacios dónde y cómo moverse. Se corta el ombligo que permitía la trasmisión intergeneracional. Finalmente, Faustino¹⁹⁴ le solicitó a su comunidad que de morir antes de que sus hijos tengan «uso de razón, no les dejen creer en esas invenciones... [pues] ... no vamos a pasar por atrasados» (Caicedo Mena, 1977b, p.141). Así que, comprobada la inexistencia de los espíritus de la manigua, ya no se le puede temer al monte ni al río, y por tanto no existen sitios ni tiempos sagrados que impidan la explotación de los recursos naturales en la manigua. Así las cosas, Faustino les pidió a sus habitantes atender sus labores en cualquier sitio, «confiando en la Suprema Bondad del Señor Todopoderoso» (Caicedo Mena, 1977b, p. 141).

194 Faustino Palmeral es el personaje principal de la obra *Chocó, Verdad, Leyenda y Locura* de Miguel A. Caicedo Mena, con quien iniciamos este texto.

Bibliografía

- Agualimpia, L. (1990). El Chocó y la Constituyente. *Presente*, 4.
- Alcaldía Municipal de Quibdó, Chocó. (2012, 25 de mayo). Acuerdo 008. Por medio del cual se adopta el Plan de desarrollo multiétnico, económico, social y de obras públicas «Quibdó MIA, unido, equitativo y acogedor 2012-2015». <https://repositoriocdim.esap.edu.co/bitstream/handle/123456789/16015/18355-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Antón Sánchez, J. (s.f.). Entre Chinangos. Experiencias de magia y curación entre comunidades negras del Pacífico. Instituto de Investigaciones del Pacífico.
- Archivo Fotográfico Departamento de Comunicación (1997). «Toma paramilitar de los municipios de Vigía del Fuerte (Medio Atrato Antioqueño) y Bellavista (Cabecera municipal de Bojayá) Chocó». *Revista Por la Vida*, (18).
- Archivo Fotográfico Departamento de Comunicación (1997). «Violencia en el Chocó, desterrados en su propia tierra». *Revista Por la Vida*, (18).
- Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Ariel Mueses, C. (2010). La relación estado-poblaciones indígenas en Colombia: una reflexión a partir de la etnoeducación. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 1(1), 82-93. <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/8>
- Arocha Rodríguez, J. (1986a). Libertad sin cuatro cabezas de plátano ni dos libras de carne. Jaime Arocha. En N. S. de Friedemann y J. Arocha. (Eds.), *De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*, pp. 241-257. Planeta.
- Arocha Rodríguez, J. (1986b). Satanás, patrono de la insurgencia negra. En N. S. de Friedemann y J. Arocha. (Eds.), *De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*, pp. 198-207. Planeta.

- Arocha Rodríguez, J. (1992). Los Negros y la Nueva Constitución Colombiana de 1991. *Revista América Negra*, (3), 20-31. <https://www.javeriana.edu.co/documents/5782625/5900951/AmericaNegra3.pdf/e3653b15-5fff-43fb-b3a9-46d078d5bf92>
- Arocha Rodríguez, J. (1999). *Obligados de Ananse: hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Universidad Nacional de Colombia.
- Arocha Rodríguez, J. (2004). Panel «Educación superior y etnoeducación afrocolombiana». *I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana*. pp. 93-95. Universidad Nacional de Colombia Ministerio de Educación Nacional.
- Arocha Rodríguez, J. et al. (2007). Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Revista de Estudios Sociales*, (27), 94-105. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n27/n27a07.pdf>
- Arriaga Copete, L. (2007). *Manuel Saturio Valencia. Un apóstol de la igualdad perseguido por la fatalidad*. Gráficas San Luis Ltda.
- Arriaga Copete, L. (2010). *Fragua de generaciones: ensayo histórico sobre la gente del Chocó*. Gráficas San Luis.
- Artel, J. (2010a). *Tambores en la noche* (Tomo X). Ministerio de Cultura.
- Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA). (1988) Un año después del paro cívico ACIA presente. Boletín El Atrateño, abril-mayo.
- Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA). (1997). Los campesinos denuncian la violencia contra la organización. Comunicado de la ACIA. *Revista Por la Vida*, (18), 29-31.
- Asamblea Nacional Constituyente y Legislativa. Ley 39 de 1907, por la cual se ordena la solemne celebración del centenario de la Independencia Nacional. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1594253>
- Asamblea Nacional Constituyente y Legislativa. Ley 25 de 1908, sobre tierras baldías. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1580932>
- Bachelard, G. (1978). *Conocimiento Común y Conocimiento Científico*. http://sociologiac.net/biblio/Bachelard_ConocimientoC.pdf
- Banco de la República. (s.f). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/pi17054coll28/search>
- Barona Becerra, et al. (2002). *Viaje de la Comisión Corográfica por el Estado del Cauca, 1853-1855*. Universidad del Cauca, Feriva S.A.S.
- Bartolozzi F. (1794). Esclavo rebelde armado y en guardia, de *Narrativa de una expedición de cinco años contra los negros rebeldes de Surinam 1772-77*. Meis-terdrucke.
- Bechara, R. (1994). Reforma a la facultad de educación de la Universidad Tecnológica del Chocó. *Revista Universidad del Chocó*, 54-58.

- Belarra, V. (1924). Carta familiar del reverendo padre Virgino Belarra. En *Relación de algunas excursiones apostólicas en la misión del Chocó* (pp. 46-52).
- Beltrán, G. (1972). *Las claves mágicas de América*. Plaza & Janés.
- Bonet, J. (2007). ¿Por qué es pobre el Chocó? *Revista del Banco de la República*, 80 (954), 17-62. <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/banrep/article/view/9550>
- Cabral, A. [1999] (2013). *Nacionalismo y cultura*. Bellaterra.
- Cabrera, L. (2016). *El Monte. Notas sobre las religiones, la magia, las supersticiones y el folklore de los negros criollos y del pueblo de Cuba*. Verbum.
- Caicedo Licon, C. A. (1997). *En torno al desarrollo del Chocó*. Lealon.
- Caicedo Licon, C. A. (2000). *Historia de la ilustración en Chocó y Colombia*. Lealon.
- Caicedo Mena, M. A. (1977a). *Chocó mágico folclórico*. Fondo mixto para la cultura del Chocó.
- Caicedo Mena, M. A. (1977b). *Chocó, Verdad, Leyenda y Locura*. Gráficas universitarias. Universidad Tecnológica del Chocó.
- Caicedo Mena, M. A. (1992). *Sólidos pilares de la educación chochoana*. Lealon.
- Caicedo Mena, M. A. (1994). *Nicolás Rojas Mena*. Lealon.
- Caicedo Mena, M. A. (1995). *Quibdó de los recuerdos*. Lealon.
- Caicedo Mena, M. A. (2010). *Manuel Saturio: el hombre*. Gráficas Doña Digna.
- Caicedo Mena, M. A. (2011). *Sólidos pilares de la educación chochoana*. Hebrón.
- Caicedo Mena, M. A. (2013). *Quibdó de los recuerdos*. Hebrón.
- Caicedo Ortiz, J. A. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (34), 9-21. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/765>
- Calvo Población, G. F. y García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia De La Educación*, 32, 343-360.
- Cano F. A. (1922). *Paso del ejército libertador por el Páramo de Pisba* [óleo]. Casa Museo Quinta de Bolívar, Bogotá, Colombia.
- Castaño, J. (1991). Quinto Encuentro De Pastoral Afroamericana: salud y mensaje a todos los participantes. *Revista Por la Vida*, (11), 31-44.
- Castillo Guzmán, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, XX (52), 15-26. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9879>
- Castillo Guzmán, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 343-360. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce343.360>
- Castillo Guzmán, E. y Triviño Garzón, L. (2008). Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones? *Revista Educación y Pedagogía*, XX(50), 81-97. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9927>

- Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.
- Castro Hinestroza, R. (2004). Proyecto «Paimadó, territorio y cultura» en Suba y Engativá. En Ministerio de Educación Nacional (Ed.), *I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana*. (pp. 117-119). Ministerio de Educación Nacional.
- Castro Lemus, A. (1999). Historia del poblamiento del pueblo negro de Bahía Solano. En P. Vargas Sarmiento. (Ed.), *Construcción territorial en el Chocó: Historias locales*, 2, pp. 97-103. Programa de historia local y regional del Instituto Colombiano de Antropología ICAN–PN, Organización de Barrios Populares del Chocó OBAPO.
- Castro Puche, R. C., Taborda Caro, M. A. y Londoño Agudelo, M. Y. (2016). La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 18(27), 115-138. <https://doi.org/10.19053/01227238.5525>
- Centro Pastoral Indigenista (1989). ¿Qué tal 1989 para el movimiento popular en el Chocó? *Revista Por la Vida*, (7) pp. 3-22.
- Cerezo A. y Cristancho F. (1991). «La Diócesis de Quibdó desea al pueblo chocoano feliz navidad y próspero año nuevo lleno de paz, amor y justicia». *Revista Por la Vida*, (12).
- Chaverra, O. (1999). Las costumbres del campo y la ciudad. La masacre de la violencia. En P. Vargas Sarmiento (Ed.), *Construcción territorial en el Chocó: Historias locales*, 2, pp. 129-14. Programa de historia local y regional del Instituto Colombiano de Antropología ICAN–PN, Organización de Barrios Populares del Chocó OBAPO.
- Cojucoma. Comisión Juvenil De Cocomacia. (2020, 27 de agosto). *27 años de la ley 70 de 1993. Ley de comunidades negras*. [Publicación]. Facebook. https://www.facebook.com/watch/?extid=WA-UNK-JUNK-UNK-AN_GKOT-GKIC&v=304158340878090
- Concejo municipal de Quibdó. (2013, 11 de marzo). Acuerdo 014. *Por medio del cual se crea e implementa la política pública educativa, intercultural y multilingüe de la ciudad de Quibdó*. https://concejodequibdo.gov.co/archivos_acuerdos/2013/ACUERDO%20014%20DE%202013%20-%20POR%20MEDIO%20DEL%20CUAL%20SE%20CREA%20E%20IMPLEMENTA%20LA%20POLITICA%20PUBLICA%20EDUCATIVA....PDF
- Congregación de Misioneros Hijos del I. Corazón de María Chocó (s.f.). *Bodas de Plata Misionales de la Congregación de Misioneros Hijos del I. Corazón de María en el Chocó, 1909-1934 Quibdó*. Tipografía Manizales.

- Congreso de la República. Ley 114 de 1922, sobre inmigración y colonias agrícolas. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/ley_0114_1922.htm#:~:text=Autor%C3%ADzase%20al%20Gobierno%20para%20fundar,mil%20hect%C3%A1reas%20de%20tierras%20bald%C3%ADas.
- Congreso de la República. Ley 110 de 1912, Por el cual se sustituyen el Código Fiscal y las leyes que lo adicionan y reforman. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1643363>
- Congreso de la República. Ley 115 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html#1
- Congreso de la República. Ley 2 de 1959, Sobre Economía Forestal de la Nación y Conservación de Recursos Naturales Renovables. <https://www.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2021/08/ley-2-1959.pdf>
- Congreso de la República. Ley 1381 de 2010, Por la cual se desarrollan los artículos 7.º, 8.º, 10.º y 70.º de la Constitución Política, y los artículos 4.º, 5.º y 28.º de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741#:~:text=Los%20hablantes%20de%20lengua%20nativa,culturales%20y%20religiosas%2C%20entre%20otras.>
- Congreso de la República. Ley 99 de 1993, Por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental, SINA y se dictan otras disposiciones. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0099_1993.html
- Congreso de la República. Ley 89 de 1890, Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4920>
- Congreso de la República. Ley 725 de 2001, Por la cual se establece el Día Nacional de la Afrocolombianidad. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4598>
- Congreso de la República. Ley 70 de 1993, Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.html
- Congreso de la República. Ley 24 de 1909, Por la cual se reconoce carácter oficial a la Academia Nacional de Historia. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1579941>

- Congreso de la República. Ley 21 de 1991, por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76ª. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1577376>
- Congreso General de Colombia. Leyes de 1821. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/2006/leyes_de_1821.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Congreso de los Estados Unidos de Colombia. Ley 48 de 1882, adicional al decreto legislativo del 4 de mayo de 1886, que cede a los pobladores de Nuevo Salento y Manzanares una extensión determinada de tierras baldías. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/10210/libro_ii_Leyes.pdf?sequence=14&isAllowed=y
- Congreso de los Estados Unidos de Colombia. Ley 61 de 1874, Adicional al título X del del Código Fiscal. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1614234>
- Congreso de los Estados Unidos de Colombia. Ley sobre el establecimiento de colegios o casas de educación en las provincias, reforma de las constituciones y planes antiguos y formación de otro nuevo uniforme en toda la República. (1821, 6 de agosto).
- Congreso de los Estados Unidos de Colombia. (1821) Ley sobre el establecimiento de escuelas de niñas en los conventos de Religiosas.
- Congreso de los Estados Unidos de Colombia. (1821) Ley sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos.
- Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato (COCOMACIA). (2002). *Medio Atrato: territorio de vida*. Red de Solidaridad Social.
- Constitución de la República de Nueva Granada 1 de 1843. (1843, 8 de mayo). Senado y Cámara de Representantes de la Nueva Granada. <https://www.alcaldia-bogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=13695>
- Constitución de 1830. (1830, 5 de mayo). Representantes de Colombia. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=13692&dt=S>
- Constitución Política de Colombia. (1991, 20 de julio). Pueblo de Colombia. Gaceta Constitucional No. 116. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html#1
- Constitución Política del Estado de Nueva Granada 1 de 1832. (1832, 1 de marzo). Presidente de la Convención, José María, obispo de Santamarta y el secretario, Florentino González. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13694>
- Constitución Política 1886. (1886, 5 de agosto). Delegatarios de los Estados Colombianos de Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y Tolima. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1826862>

- Constitución Política 1821. (1821, 30 de agosto). Representantes de los pueblos de Colombia. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/30020077>
- Contraloría General de la República. (1942). *Censo general de población, 5 de julio de 1938, Ordenado por la Ley 67 de 1917* (Tomo XVI). Dirección Nacional de Estadística.
- Convención sobre Misiones entre la Santa Sede y la República de Colombia, firmada el 29 de enero de 1953.
- Comisión Especial para las Comunidades Negras (1993). «Acta No. 2. Subcomisión de Identidad Cultural: lectura de relatoría y consideraciones sobre concepto de identidad cultural en comunidades negras.». *América Negra*. (6). pp. 181-195.
- Concordato celebrado entre la Santa Sede y la República de Colombia 1887*. (1887). https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1973%20Concordato%201887.pdf
- Córdoba, G. A. (1993). Pro y contra de la Ley de Negritudes. Por fin somos dueños de algo. *Presente*, 3.
- Córdoba Valencia, J. E. (1995). ¿Por qué no hablamos de la ley 70? *Chocó 7 Días*, 3, 5.
- Corporación Autónoma Regional para el Desarrollo Sostenible del Chocó (CO-DECHOCÓ). (6 de agosto). *Acuerdo No. 088 del 30 de julio de 1987* [El Atratoño. Boletín Informativo de las organizaciones campesinas]. (6).
- Correa, F. (1993). Relatoría Noviembre 20, 1992: Foro de Antropología e Investigadores del ICAN. *Revista América Negra*, (6), 173-180.
- Corte Constitucional. (2001, 14 de febrero). Sentencia C-169/01 (Carlos Gaviria Díaz, M.P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/C-169-01.htm>
- Corte Constitucional. (2003, 17 de octubre). Sentencia T-955/03 (Álvaro Tafur Galvis, M.P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2003/T-955-03.htm>
- Corte Constitucional. (2016, 10 de noviembre). Sentencia T-622/16 (Jorge Iván Palacio Palacio, M.P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-622-16.htm>
- Corte Constitucional. (2016, 30 de noviembre). Sentencia C-666/16 (Gloria Stella Ortiz Delgado, M.P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2016/C-666-16.htm>
- Corporación Cuenta Chocó Rogerio Velásquez Murillo (2020). *Proyecto «Cultivando la tradición oral Afrochocoana»*.
- Cuesta Moreno, M. T. (1997). *La rebelión chocoana. El paro cívico de 1987*. Lealon.
- De la Torre Guerrero, G. M. (1991). ¿Qué es una pastoral de minorías étnicas y en qué razones se apoya? *Revista Por la Vida*, (12), 17-30.
- Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, junio, 1992, <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>
- Declaración de San José, 11 de diciembre, 1981, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000049951_spa

- Delgado, L. A. (s.f.). Dimensiones de la etnoeducación. En L. F. Flórez. (Ed.), *Hacia una política pública educativa en el departamento de Chocó* (pp. 51-58). Mesa Departamental de Educación Chocó.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE–. (1975). *Estadísticas históricas* [Archivo PDF]. www.dane.gov.co
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE–. (1975). Persona educada en la República en el siglo XIX, y de los gastos invertidos en esa obra. Censo de 1827.
- Descartes, R. ([1637]1999). *Discurso del método. Seguido de la búsqueda de la verdad mediante la luz natural*. Panamericana.
- Díaz, M. E. (2017). Racismo epistemológico y occidentalocentrismo: apuntes para una descolonización de la tradición hegemónica del conocimiento. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, (9), 1-18. <https://www.revistaepistemologia.com.ar/wp-content/uploads/2018/09/www.revistaepistemologia.com.ar-r09-l-martin-diaz.pdf>
- Díaz-Polanco, H. (2007). *Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Diócesis de Quibdó. (1989). Invasión en el Pacífico. *Revista Por la Vida*, (6), 29-39.
- Diócesis de Quibdó. (1990a). Carta Mensual: Diócesis de Quibdó; Ayer Vicariato, Hoy Diócesis; una Iglesia que camina con el Dios de la Vida. Mayo – junio. 20
- Diócesis de Quibdó. (1990b). Indígenas y negros reclaman propiedad tradicional del territorio del Pacífico colombiano. *Revista Por la Vida*, (9), 3-10.
- Diócesis de Quibdó. (1990c). Tercera Asamblea de la ACIA. *Revista Por la Vida*, (8), 11-12.
- Diócesis de Quibdó. (1990d.). *1990 un año de Gracia para la Diócesis de Quibdó en el Campo Vocacional. Carta Mensual*. Diciembre. 24.
- Diócesis de Quibdó. (1991b). Palabra afroamericana sobre la etnoeducación popular. *Revista Por la Vida*, (12), 4-6.
- Diócesis de Quibdó. (1991c). Pronunciamiento del señor Obispo y los miembros del Consejo Pastoral de la Diócesis de Quibdó ante la Asamblea Nacional Constituyente, acerca del reconocimiento de la existencia y los derechos de los grupos étnicos en la Nueva Constitución de Colombia. *Revista Por la Vida*, (11), 45-56.
- Diócesis de Quibdó. (1993). Afrochocó: etnia, territorio y cultura. *Revista Por la Vida*, (14), 3-12.
- Diócesis de Quibdó. (1997a). Crónica de los hechos ocurridos en el medio Atrato. *Revista Por la Vida*, (18), 13-14.
- Diócesis de Quibdó. (1997b). Los chochoanos en medio de la violencia. Víctimas y autores de la violencia, los chochoanos tenemos la responsabilidad de construir la paz. *Revista Por la Vida*, (18), 32-33.

- Diócesis de Quibdó. (1997c). Un compromiso por la paz. Comunicado de los Obispos de Chocó y Antioquia. *Revista Por la vida*, (18), 43-45.
- Diop, C. A. ([1954] 2012). *Naciones negras y cultura: de la antigüedad negroegipcia a los problemas culturales del África negra de hoy*. Ediciones Bellaterra.
- Diop, C. A. ([1954] 2012). *Naciones negras y cultura: de la antigüedad negroegipcia a los problemas culturales del África negra de hoy*. Ediciones Bellaterra.
- Douglass, F. ([1845] 2010). *Vida de un Esclavo Americano, contada por él mismo*. Capitan Swing.
- Du Bois, W.E.B. ([1903]2020). *Las almas del pueblo negro*. Capitan Swing.
- Dussel, E. (1994). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Plural Editores.
- Equipo Misionero. (1997). Toma paramilitar de los municipios de Vigía del Fuerte (Medio Atrato Antioqueño) y Bellavista (Cabecera municipal de Bojayá) Chocó. *Revista Por la Vida*, (18), 15-20.
- Escobar, A. (1993-1994). El desarrollo sostenible. Realidad y mitos. *Esteros Revista*, (3-4), 15-21.
- Escuela Normal Superior de Quibdó. (2006). *Memorias Escuela Normal Superior de Quibdó 1934 - 2006*. Litoral del Pacífico.
- Estrada Escobar, L. F. (2011). La Escuela como lugar de desencuentro intercultural. *Pedagogía y Saberes*, (34), 51-59. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys51.59>
- Eze, E. C. ([1997]2001). *El color de la razón: La idea de «raza» en la antropología de Kant* [Archivo PDF]. <https://artlabourarchives.files.wordpress.com/2012/08/emmanuel-chukwudi-eze-el-color-de-la-razon.pdf>
- Fairclough, N. ([2001] 2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer. (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.
- Fals Borda, O. (1993). Los constituyentes de 1991 también defendimos a los afrocolombianos. *Revista América Negra*, (6), 221-225.
- Fals Borda, O. y Muelas Hurtado, L. (1991, 4 de abril). *Pueblos indígenas y grupos étnicos* [ponencia]. Asamblea Nacional Constituyente, Comisión Segunda, - Subcomisión Casos Especiales, Bogotá, Colombia. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/pl7054coll28/id/289/rec/1>
- Fanon, F. (1965). Racismo y cultura. En *Por la revolución africana: escritos políticos* (D. Aguilera, Trad., pp. 38-52). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1964)
- Fanon, F. ([1955]1966). Antillanos y africanos (R. García, trad.). *Revista Casa de las Américas*, (36-37), 169-174. <http://www.ram-wan.net/restrepo/poscolonial/3.3.antillanos%20y%20africanos-fanon.pdf>

- Fanon, F. ([1961]1972). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. ([1952] 2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Foucault, M. ([1977]1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. ([1971] 2004). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Pre-Textos Ediciones.
- Foucault, M. (2006). *Genealogía del racismo*. Altamira.
- Foucault, M. ([1975]2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. ([1968] s.f.). *Pedagogía del oprimido*. América Latina.
- Freud, S. ([1955]1991). Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos (1913 [1912-13]). En J. Strachey. (Ed.), *Obras completas. Sigmund Freud*. pp. 1- 164. 13 Amorrortu editores.
<https://www.psicopsi.com/wp-content/uploads/2021/05/Freud-Amorrortu-13.pdf>
- Friedemann, N. S. de. (1984). Estudios de negros en la antropología colombiana: Presencia e invisibilidad. En J. Arocha y N. S. de Friedemann. (Eds.), *Un Siglo de investigación social: antropología en Colombia* (pp. 507-572). Etno.
- Friedemann, N. S. de. (1986). Los imperios legendarios. En N. S. de Friedemann y J. Arocha. (Eds.), *De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia* (pp. 49-60). Planeta.
- Friedemann, N. S. de. (1992). *Huellas de africanía en Colombia: nuevos escenarios de investigación* (Tomo XLVII, No. 3). Thesaurus.
https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/47/TH_47_003_071_0.pdf
- Friedemann, N. S. de. (1993a). La antropología colombiana y la imagen del negro. *Revista América Negra*, (6), 161-172.
- Friedemann, N. S. de. (1993b). *La saga del negro. Presencia africana en Colombia*. Centro Editorial Javeriano.
- Friedemann, N S. de y Arocha, J. (1986). Los códigos del sol. En N S. de Friedemann y J. Arocha. (Eds.), *De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia* (pp. 15-48). Planeta.
- Fundación Colombiana de las Investigaciones Folclóricas, Asociación Cultural de la Juventud Negra Peruana y Centro de Estudios Afro – colombianos. (1977). *Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas* [Folleto].
- Gaitán Orjuela, E. (1995). *Confesiones de un misionero del Chocó*. Lealon.
- García, N. (1991). ¿Qué pasó en el quinto EPA? *Revista Por la Vida*, (12), 9-12.
- García Anaya, N. (1990). Perlas para la Constituyente. *Presente*, 3.
- García Rincón, J. E. (2011). La etnoeducación afro «Casa adentro»: Un modelo político pedagógico en el Pacífico colombiano. *Pedagogía y Saberes*, (34), 117-121.
<https://doi.org/10.17227/01212494.34pys117.121>

- García Rincón, J. E. (2015). Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 159-182.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3280>
- Gaviria, C. (1993). Discurso del presidente de la República. *Revista Por la Vida*, (15), 35-38.
- Gisbert, A. (1892). Compendio de Historia de Colombia. Bernardus
- Gómez, R. (1997). El miedo es su objetivo. La solidaridad es nuestra defensa. *Revista Por la Vida*, (18), 4-12.
- Gómez Pérez, F. (1980). *Chocó, 500 años de espera*. Lealon.
- González Casanova, P. (2003). *Colonialismo interno (una redefinición)* [Archivo PDF]. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales. http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/412trabajo.pdf
- González Casanova, P. (2006). El colonialismo interno. En CLACSO. (Ed.), *Sociología de la explotación* (pp. 185-205). CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130909101259/colonia.pdf>
- González Escobar, L. F. (2003). *Quibdó: contexto histórico, desarrollo urbano y patrimonio arquitectónico*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gould, S. J. ([1980]2011). *La Falsa Medida del Hombre*. Drakontos Bolsillo.
- Grosfoguel, R. (2007). Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. *Universitas Humanística*, 63(63), 35-47.
- Grosfoguel, R. (2014). Las múltiples caras de la islamofobia. *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 1(1), 83-114.
<https://doi.org/10.22201/ppla.24487988e.2014.1.58208>
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, (24), 123-143. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>
- Grosfoguel, R. (2018). ¿Negros marxistas o marxismos negros?: una mirada descolonial. *Tabula Rasa*, (28), 11-22.
- Haley, A. ([1976]1984). *Raíces*. Círculo de Lectores.
- Henoa, J. M. y Arrubla, G. (1911). *Compendio de Historia de Colombia*. Bernardus.
- Hernández Briceño, E. (1956). *Urabá heroico* (Tomo II). Ministerio de Educación Nacional, ediciones de la Revista Bolívar.
- Hidalgo E. (1995). El Calvario de las Negritudes y de la Ley 70. Periódico Presente.
- Hidalgo E. (2007). ¿Qué sabe usted del Chocó? Casa Cívica del Chocó, Centro Cultural y Geográfico.

- Hinestroza Ramírez, J. (2014). *Estrategias discursivas que evidencian endorracismo en los periódicos Chocó 7 días y Presente. 2005–2006* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia] Repositorio Universidad Nacional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51299>
- hooks, bell. (1996). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 316.
- Hurtado Garcés, R. A. (2016). *Disputas y tensiones sobre ciudadanía y multiculturalismo en Colombia: El Proceso de Comunidades Negras (1990 – 2014)* [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso Ecuador] Repositorio Digital FLACSO Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/9638>
- Hurtado Garcés, R. A. (2020). «Quítate de mí escalera, no me hagás oscuridad»: imágenes de lo «negro» en la antropología colombiana 1930-1970. *Revista CS*, (30), 141-172. <https://doi.org/10.18046/recs.i30.3516>
- Instituto Colombiano de Antropología e Historia –ICANH–. (2020, 24 de noviembre). *Antecedentes Históricos*. <https://www.icanh.gov.co/areas-misionales/historia>
- Instituto Colombiano de la Reforma Agraria –INCORA–. (1997, 29 de diciembre). Resolución 04566.
- Jiménez, D. A. (2011). Afrocolombianidad y Educación: Genealogía de un discurso educativo. *Pedagogía y Saberes*, (34), 87-103. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys87.103>
- Jiménez Meneses, O. (2004). *El Chocó, un paraíso del demonio: Nóvita, Citará y el Baudó, siglo XVIII*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Jiménez Reyes, M. (2012). La etnoeducación como estrategia de desarrollo social de la parcialidad indígena mokaaná de Tubará. *Educación Y Humanismo*, 14(22), 138-149. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2253>
- Johelo (2021). *Novita, se hizo justicia*. [publicación de Facebook]. <https://web.facebook.com/photo/?fbid=145887420880109&set=a.10679881187066>
- Kuhn, T. S. ([1962]1971). *Estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lago de Zota, A., Lago de Fernández, C. y Lago de Vergara, D. (2012). Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: Caso Institución Educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14(18), 53-74. www.redalyc.org/articulo.oa?id=86925890003
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 4-23). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

- Lao-Montes, A. (2007). Las actuales insurgencias políticas-epistémicas en las Américas: giros a la izquierda, giros anti imperiales, giros de-coloniales. *Comentario Internacional. Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*, (7), 173-185. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/comentario/article/view/138>
- Lao-Montes, A. (2020). *Contrapunteos Diaspóricos: Cartografías políticas de Nuestra Afroamérica*. Universidad Externado de Colombia.
- Las Casas, B. de (2011). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Leal, C. (2020). *Paisajes de libertad. El Pacífico colombiano después de la esclavitud*. Ediciones Uniandes.
- Leal, C. y Restrepo, E. (2003) *Unos bosques sembrados de aserrios: historia de la extracción maderera en el Pacífico colombiano*. Universidad de Antioquia.
- Llorente, R. (1995). La Constitución de Núñez pervive en el alma de los colombianos. En C. Monroy. (Ed.), ¿Rige aún la Constituyente de 1886? (pp. 109-120). Tercer Mundo Editores.
- Lozano Garcés, R. (1992). *Edificio Colonial*. Promotora editorial de autores chochoanos.
- Lozano Garcés, R. (s.f). *Enfoque del cuarto mundo. El Chocó tiene la palabra (1943-1975)*. Fundación para el desarrollo de la cultura del Chocó. Cooperativa integral de trabajadores mineros del Chocó.
- Martínez Carazo, P., Lago De Vergara, D., y Buelvas Martínez, A. (2016). Maestras afrodescendientes del Caribe colombiano: Un estudio de caso. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 139-166. <https://doi.org/10.19053/01227238.5526>
- Martínez de Varela, T. (1983). *Mi Cristo negro*. Fondo Rotatorio Policía Nacional.
- Martínez de Varela, T. (1987). *Diego Luis Córdoba*. Fondo Rotatorio Policía Nacional.
- Maturana, O. (1982, septiembre-octubre). Bolívar. *Presencia Negra*, 8.
- Maya, A. (1993). Discurso del gobernador del Chocó, Antonio Heráclito Maya Copete. *Revista Por la Vida*, (15), 31-34.
- Mbembe, A. ([2006] 2011). *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. Melusina.
- Mbembe, A. ([2013]2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. NED Ediciones.
- Mecha Forastero, B. (s.f). Etnoeducación: una mirada, desde la educación propia. En L. F. Flórez. (Ed.), *Hacia una política pública educativa en el departamento de Chocó* (pp. 47-50). Mesa Departamental de Educación Chocó.
- Mena García, M. I. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación. *Pedagogía y Saberes*, (34), 105-114. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys105.114>

- Mena García, Z. (1993). Discurso pronunciado por la Lic. Zulia Mena García. Representante de las Comunidades Negras. *Revista Por la Vida*, (15), 22-27.
- Mena Lozano, U. (2009). *En Honor a la Verdad. Teresa Martínez de Varela (1913-1998)*. M&H Consultar.
- Meneses Copete, Y. A. (2013). Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado. *Enunciación*, 18(1), 45-63. <https://doi.org/10.14483/22486798.5717>
- Meneses Copete, Y. A. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 18(27), 35-66. <https://doi.org/10.19053/01227238.5508>
- Muñoz M.H. (7 de junio de 2017). *CAP 14 Historia del río Atrato por Edel* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=AOvygoHPvgI&t=143s&ab_channel=MHMu%C3%B1oz
- Ministerio de Cultura. (2011, 18 de mayo). Resolución 740. Diario Oficial No 48.082. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/resolucion_min-cultura_0740_2011.htm
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Serie lineamientos curriculares. Ciencias Sociales* [Archivo PDF]. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Decreto 1278 de 2002, Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_1278_2002.html#1
- Monroy, A. (1991). IV Congreso Indígena del Chocó por la defensa del territorio. *Revista Por la Vida*, (12), 6-8.
- Montoya Quinto L. A (2022). Adaptado de Imperio de Mali y ruta de Mansa Musa a la Meca.
- Montoya Guzmán, J. D. (2011) ¿Conquistar indios o evangelizar almas? Políticas de sometimiento en las provincias de las tierras bajas del Pacífico (1560-1680). *Historia Crítica*, (45), 10-30. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-16172011000300002
- Mosquera Hurtado Y. E (2022). Libertarios anónimos.
- Mosquera, J. de D. (2012). El Movimiento Cimarrón. Su lucha y sus logros. *Islas*, (20), 61-67. <https://www.angelfire.com/planet/islas/Islas20/Spanish/61-67.pdf>

- Mosquera, S. A. (1996). *Memorias de los últimos esclavizadores en Citará: historia documental*. Promotora Editorial de Autores Chocoanos.
- Mosquera, S. A. (2004a). *Don Melchor de Barona y Betancourt y la esclavización en el Chocó*. Alto Vuelo Comunicaciones.
- Mosquera Mosquera, S. A. (2004b). *La gente negra en la legislación colonial*. Lealon.
- Mosquera Mosquera, S. A. (2009). *Antropofauna afro-chocoana. Un estudio cultural sobre la animalidad*. Universidad Tecnológica del Chocó «Diego Luis Córdoba».
- Mosquera Mosquera, S. A. (2010). *Descendientes de Africanos en las Independencias*. Alto Vuelo Comunicaciones.
- Mosquera Mosquera, S. A. (2012). *Quibdó: Un sueño en construcción*. Lealon.
- Mosquera Mosquera, S. A. (s.f.). *El mondongo: Etnolingüística en la historia afrochocoana*. Universidad tecnológica del Chocó «Diego Luis Córdoba».
- Mosquera Perea, N. E. (2014). *Nueva historia del Chocó: conflicto y resistencia, 1510-1900*. Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico.
- Mosquera Rivas, R. (s.f.). *Recuerdos de un hijo de mineros*. Editorial Difusión.
- Neüman, M. I. (2008). Construcción de la categoría «Apropiación Social». *Quórum Académico*, 5(2), 67-98. <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199016835004.pdf>
- Obeso, C. (2010a). *Cantos populares de mi tierra. Secundino el zapatero*. Ministerio de Cultura.
- Obeso, C. (2010b). *Cantos populares de mi tierra. Secundino el zapatero*. Ministerio de Cultura.
- Oficina Internacional del Trabajo –OIT– (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Organización de Barrios Populares del Chocó (OBAPO). (1990). La territorialidad urbana en el Chocó. *Revista Por la Vida*, (9), 42-54.
- Orrego Chica, B. (2012). Etnoeducación y etnicidad en contextos multiculturales. Políticas educativas y diferencia cultural en la Amazonía Colombiana. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 14(1), 79-94. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/899>
- Ossa Varela, P. (1962). Anotaciones sobre el Chocó. *Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia*, XX (73, 74, 75 y 76), 1-23. https://www.sogeocol.edu.co/documentos/074_annot_sob_choc.pdf
- Palacios, A. (2010). *Las estrellas son negras* (Tomo II). Ministerio de Cultura.
- Pardo, M. (Ed.). (2000). *Fragmentos de historia, etnografía y narraciones del Pacífico colombiano negro*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Patiño Ossa, G. (Ed.). (2010). *Ensayos escogidos* (Tomo XVII). Ministerio de Cultura.

- Paz M. M. (1853). Camino de Nóvita en la montaña de Tamaná: provincia del Chocó [acuarela]. Biblioteca Nacional de Colombia. Fondos gráficos. Comisión corográfica, Nóvita, Chocó.
https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/3008/0
- Pérez, A. L. (2010). Antropologías periféricas. Una mirada a la construcción de la antropología en Colombia. *Boletín de Antropología*, 24(41), 399-430.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/boletin/article/view/7985>
- Pisano, P. (2012). *Liderazgo político «negro» en Colombia 1943-1964*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Historia.
- Pisano, P. (2014). Movilidad social e identidad «negra» en la segunda mitad del siglo XX. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 41(1), 179-199. <http://www.scielo.org.co/pdf/achsc/v41n1/v41n1a07.pdf>
- Pita Pico, R. (2012). *El reclutamiento de negros esclavos durante las guerras de Independencia de Colombia 1810-1825*. Academia Colombiana de Historia.
- Plan Nacional de Rehabilitación. (1994). En *Memorias: Seminario Ley 70 de 1993 y políticas nacionales para el Pacífico colombiano*. Pereira.
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 140 del 21 de junio de 2006. Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 3323 de 2005 y se reglamenta el proceso de selección mediante concurso especial para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente, se determinan criterios para su aplicación y se dictan otras disposiciones.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-93262_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 2249 de 1995, por el cual se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras de que trata el artículo 42 de la Ley 70 de 1993.
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1425480>
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 2388 de 1948, por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones.
https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-103421_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 2311 de 1938, por la cual se reglamenta la profesión de partera.
https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-102735_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 237 de 1953, por el cual se aprueba el pensum de estudios del Instituto Colombiano de Antropología.
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1053678>

Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1142 de 1978, por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102752_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1122 de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1861091>

Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1126 de 1941, Por el cual se crea el Instituto Etnológico Nacional. <https://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1228827?fn=document-frame.htmSf=templates3.0>

Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1002 de 1984, por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1963 de 1969, Por el cual se reglamenta la adopción de textos escolares en los establecimientos de educación preescolar, primaria y secundaria en todo el territorio nacional.

https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-104177_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1347 de 1906, por el cual se crea y organiza la Intendencia nacional del Chocó.

<https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1816000>

Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1332 de 1992, por el cual se crea la Comisión Especial para las Comunidades Negras, de que trata el artículo transitorio número 55 de la Constitución Política, sobre el reconocimiento de los derechos territoriales y culturales; económicos, políticos y sociales del pueblo negro de Colombia; y se establecen las funciones y atribuciones de esta.

[https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1267842#:~:text=\(agos%20to%2011\)-,por%20el%20cual%20se%20crea%20la%20Comisi%C3%B3n%20Especial%20para%20las,se%20establecen%20las%20funciones%20y](https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1267842#:~:text=(agos%20to%2011)-,por%20el%20cual%20se%20crea%20la%20Comisi%C3%B3n%20Especial%20para%20las,se%20establecen%20las%20funciones%20y)

Presidencia de la República de Colombia. Decreto 963 de 1910, Por el cual se adoptan unos textos de enseñanza de la historia de Colombia. <https://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1197683?fn=document-frame.htmSf=templates3.0>

Presidencia de la República de Colombia. Decreto 088 de 1976, por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-102584_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República de Colombia. Decreto 804 de 1995, por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>

- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 707 de 1938, por el cual se instituye el Día del Idioma. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1150787>
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 3409 de 1954, por el cual se modifica el Decreto número 237 de 1953, sobre pénsum y reglamentación de estudios antropológicos. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-103392_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 3408 de 1948, por el cual se modifica el plan de estudios de Bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la Historia Patria. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103386_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 3323 de 2005, Por el cual se reglamenta el proceso de selección mediante concurso para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente, se determinan criterios para su aplicación y se dictan otras disposiciones. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=17811>
- Price, T. J. (1954). Estado y necesidades actuales de las investigaciones afrocolombianas. *Revista Colombiana De Antropología*, 2, 13-36. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1878>
- Proyecto Biopacífico. (1993). ¿En qué va el Biopacífico? *Revista Esteros* [Separata Biopacífico], 9-15.
- Proyecto Biopacífico. (1999). *El Pacífico colombiano desde la perspectiva afrocolombiana e indígena. Informe Final* (Tomo IX). Ministerio del Medio Ambiente. GEF-PNUD.
- Proyecto Biopacífico. (1993). «¿En qué va el Biopacífico?» *Revista Esteros* [Separata Biopacífico].
- Proyecto Biopacífico. (1999). *Territorio Biocultural. Informe Final General*. Ministerio del Medio Ambiente. GEF-PNUD.
- Pulido, Y. A. (2012). La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. *Lenguaje*, 40(1), 231-254.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342-386.
- Quijano, A. (2017). ¡Qué tal raza! En R. Campoalegre y K. Bidaseca. (Eds.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 17-26). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171006013311/Mas_alla_del_decenio.pdf
- Rabasa, J. (2009). *De la invención de América: la historiografía española y la formación del eurocentrismo* (A. Mazzucchelli, Trad.). Universidad Iberoamericana. (Trabajo original publicado en 1993)
- Ramírez, M. G. (1994). La facultad de educación de la Universidad Tecnológica del Chocó frente al siglo XXI. *Revista Universidad del Chocó*, 49-53.

- Real Cédula de su magestad sobre la educación, trato y ocupaciones de los esclavos en todos sus dominios de Indias, é Islas Filipinas, baxo las reglas que se expresan. (1789). Carlos IV, Rey de España. Capítulo primero.
- Resolución. (1977). Congreso de la Cultura Negra de las Américas.
- Restrepo, B. N. *et la.* (2015). *Ubicación del municipio de Quibdó, Chocó, Colombia y el río Atrato. Biomédica*, 35(1). <http://dx.doi.org/10.7705/biomedica.v35i1.2345>
- Restrepo, E. (1997). Afrocolombianos, antropología y proyecto de modernidad en Colombia. En M. V. Uribe y E. Restrepo. (Eds.), *Antropología en la modernidad: identidades, etnicidades y movimientos sociales en Colombia* (pp. 279-320). ICAN.
- Restrepo, E. (1998). Avatares del negro en la antropología colombiana. *Nómadas (Col)*, (9), 191-200.
- Restrepo, E. (2013). El giro a la biodiversidad en la imaginación del Pacífico colombiano. *Revista Estudios del Pacífico Colombiano Quibdó, Chocó*, 1(1), 171-199. <https://revistas.uniclairetiana.edu.co/index.php/Pacifico/article/view/147>
- Restrepo, E. (s.f.). «Estudios afrocolombianos» en la antropología: tres décadas después [Archivo PDF]. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/estudios%20afrocolombianos.pdf>
- Restrepo, E. y Gutiérrez, A. (2017). *Misioneros y organizaciones campesinas en el río Atrato (Chocó)*. Uniclairetiana.
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 157-173. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/69>
- Reyes, C. (1993). «Lo que dije en la Asamblea Constituyente fue». *Revista América Negra*, (6), 231-232.
- Rivas Lara, C. E. (1986). *Perfiles de Diego Luis Córdoba*. Lealon.
- Rivas Lara, C. E. (1996). *Miguel A. Caicedo: vida y obra*. Guimon Editores.
- Rivas Lara, C. E. (2007). *A cien años del fusilamiento de Manuel Saturio Valencia: (el último fusilado en Colombia)*. Lealon.
- Rivas Lara, C. E. (2020). *Reseña Histórica del Colegio Carrasquilla. Alma Máter de la cultura chocoana. 115 años: 1905-2020*. Léanlo.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Robinson, C. J. ([1983]2019). *Marxismo negro. La formación de la tradición radical negra* Editorial Traficantes de Sueños.
- Rojas, A. (2004). Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales. En E. Restrepo y A. Rojas. (Eds.), *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia* (pp. 157-172). Editorial Universidad del Cauca. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/pl17054coll110/id/2815/>

- Rojas, E. (1979). *Mina: Hay historia africana*. Periódico Presencia Negra.
- Rojas Birry, F. (1991, 30 de abril). *Los derechos de los grupos étnicos* [ponencia]. Asamblea Nacional Constituyente. Comisión Primera, Bogotá, Colombia. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/pl7054coll28/id/317>
- Romero, N. y Villasmil, E. (2018). La Genealogía como método histórico-filosófico para el estudio de la cultura organizacional pública. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (7), 91-114.
- Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 167-182.
- Ruíz Ferrer, G. (2010). Prólogo de Tambores en la noche de Jorge Artel. Ministerio de Cultura.
- Said, E. W. (2008). *Orientalismo* (M. L. Fuentes, Trad.). Debolsillo. (Trabajo original publicado en 1978)
- Salazar, J. (1990, julio-agosto). ¿Apertura económica para quién? *Revista Por la Vida*, (9), 20-27.
- Sánchez, E., Roldán, R. y Sánchez, M. F. (1993). *Derechos e identidad. Los pueblos indígenas y negros en la Constitución Política de Colombia de 1991*. Disloque Editores Ltda.
- Santa Teresa, S. de (1959). *Los indios catíos, los indios cunas*. Talleres de Imprenta departamental de Antioquia.
- Santos, A. B. (2015). *Colonização, Quilombos: modos e significados*. INCTI, UnB, INCT, CNPq, MCTI. http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio-Colonizacao_Quilombos.pdf
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO, Siglo XXI.
- Segato, R. L. (2007). El color de la cárcel en América Latina. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en desconstrucción. *Nueva Sociedad*, (208), 142-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2382458>
- Segato, R. L. (2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. *Revista Crítica y emancipación*, (3), 11-44.
- Senado y Cámara de Representantes de la Nueva Granada. Ley de manumisión. (1851, 21 de mayo). https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/exposiciones_patrimonio/NegrosYEsclavos/1800/1851_transcripcion.pdf
- Sharp, W. F. (1976). La rentabilidad de la esclavitud en el Chocó, 1680 -1810. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (8), 19-46. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/36323>
- Smith Córdoba, A. (1982, julio-agosto). Aprender a ser negro. *Presencia Negra*, 3.
- Smith Córdoba, A. (1997, agosto/septiembre). Hablar de la Ley 70. *Presencia Negra*, 7.

- Soler Castillo, S. (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Revista de Investigación*, 6(002), 255-260.
- Tamayo, J. (1989). Invasión del Pacífico, segunda parte. *Revista Por la Vida*, (7), 23-32.
- Testa, S. (2012). Educación y pueblos autóctonos. Líneas de trabajo con el pueblo Pigmeo Mbuti en la República Democrática del Congo. *Foro de Educación*, 10(14), 101-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544618008>
- Thiong'o, N. (2018). *En la Casa del Intérprete* (R. da Costa, Trad.). Rayo Verde. (Trabajo original publicado en 2012)
- Todorov, T. (2008). *El espíritu de la Ilustración* (N. Sobregués, Trad.). Galaxia Gutenberg. (Trabajo original publicado en 2006)
<https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/El-Espiritu-de-La-Ilustracion-Todorov.pdf>
- Tovar Pinzón, H. y Tovar Mora, J. A. (2008). *El oscuro camino de la libertad: los esclavos en Colombia, 1821-1851*. Universidad de los Andes, Facultad de Economía.
- Triviño Garzón, L., y Palechor Arévalo, L. (2007). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Universitas*, (7), 145-182. <https://doi.org/10.17163/uni.n7.2006.06>
- Unidad de Planeación Minero-Energética –UPME– (s.f.). Zonas de reservas forestales en Colombia. http://www.upme.gov.co/guia_ambiental/carbon/areas/reservas/indice.htm
- Urdaneta, A. (s.f). Compendio de Historia de Colombia. Bernardus
- Uribe Hermocillo, J. C. (1989). La tierra en el Chocó: una legislación en contra de la cultura. *Revista Por la Vida*, (6), 15-27.
- Uribe Hermocillo, J. C. (1992). *El Chocó: una historia permanente de conquista, colonización y resistencia*. Gráficas la Aurora de la Diócesis de Quibdó.
- Valencia, J. H. (1990). ¿Qué pasa en la UTCH?. *Revista Por la Vida*, (8), 18-22.
- Valero, S. (2020). «Los negros se toman la palabra»: Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas: debates al interior de las comisiones y plenarias. Pontificia Universidad Javeriana.
- Van Dijk, T. A. (2010). Análisis del discurso del racismo. *Revista Crítica y emancipación*, (3), 65-94. https://www.clacso.org.ar/criticayemancipacion/detalle.php?id_libro=441
- Vanín, A. (1996). Lenguaje y modernidad. En Escobar, A. y Pedrosa, A. (Eds.), *Pacífico ¿desarrollo o diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano* (pp. 41-65). CEREC.
- Vásquez Pino, D. (2017). «Tendiendo un lazo para esclavizarlos» evangelización en la provincia del Darién en el siglo XVIII. *Diálogos: Revista electrónica de historia*, 18(2), 59-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6356089>
- Velandia, P. J. y Restrepo, E. (2017). Estudios afrocolombianos: balance de un campo heterogéneo. *Tabula Rasa*, (27), 161-197. <https://doi.org/10.25058/20112742.448>
- Velásquez Murillo, R. (1992). *Memorias del odio*. Colcultura.

- Velásquez Murillo, R. (2000). Cuentos de la Raza Negra. En M. Pardo. (Ed.), *Fragmentos de historia, etnografía y narraciones del Pacífico colombiano negro* (pp. 173-233, Tomo XVII). Instituto Colombiano de Antropología e Historia. (Reimpreso de *Revista Colombiana de Folclor*, 3, 1-21, 1959)
- Velásquez Murillo, R. (2000). La medicina popular en la costa colombiana del Pacífico. En M. Pardo. (Ed.), *Fragmentos de historia, etnografía y narraciones del Pacífico colombiano negro* (pp. 83-126). Instituto Colombiano de Antropología e Historia. (Reimpreso de *Revista Colombiana de Antropología*, 6, 195-241, 1957)
- Velásquez Murillo, R. (2010). Apuntes socioeconómicos del Atrato Medio. En G. Patiño. (Ed.), *Ensayos escogidos* (pp. 133-214, Tomo 17). Ministerio de Cultura. (Reimpreso de *Revista Colombiana de Antropología*, 10, 159-225, 1961)
- Velásquez Murillo, R. (2010). Autobiografía de un chochoano. En G. Patiño. (Ed.), *Ensayos escogidos* (pp. 465-490, Tomo 17). Ministerio de Cultura. (Republicado de manuscrito, 1947, Archivo Gregorio Hernández de Alba, Estudios etnológicos, Biblioteca Luis Ángel Arango)
- Velásquez Murillo, R. (2010). Cantares de los tres ríos. En G. Patiño. (Ed.), *Ensayos escogidos* (pp. 491-609, Tomo 17). Ministerio de Cultura. (Reimpreso de *Revista Colombiana de Folclor*, 2(5), 13-99, 1960)
- Velásquez Murillo, R. ([1965]2010). El Chocó en la Independencia de Colombia. En G. Patiño. (Ed.), *Ensayos escogidos* (pp. 41-131, Tomo 17). Ministerio de Cultura.
- Velásquez Murillo, R. (2010). La canoa chochoana en el folklore. En G. Patiño. (Ed.), *Ensayos escogidos* (pp. 295-316, Tomo 17). Ministerio de Cultura. (Reimpreso de *Revista Colombiana de Folclor*, (3), 109-126, 1959)
- Vicepresidencia de la República de Colombia. Decreto 491 de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción pública.
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30021811>
- Vicepresidencia de la República de Colombia. Decreto 0429 de 1893, por el cual se organiza la Instrucción pública primaria.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-102506_archivo_pdf.pdf
- Vicepresidencia de la República de Colombia. Decreto 1808 de 1902, Por el cual se crea la Academia de Historia y Antigüedades.
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1865988>
- Wade, P. (1991). El Chocó: una region negra. *Boletín Museo Del Oro*, (29), 121-149. <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/7042>
- Wade, P. (1993). El movimiento negro en Colombia. *Revista América Negra*, (5), 118-132. <https://www.javeriana.edu.co/documents/5782625/5900951/AmericaNegra5.PDF/03eb5a4d-20e3-4534-8219-4a551ef61148>

- Wallerstein, I. (Ed.). (2016). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (S. Mastrángelo, Trad.; 12.ª ed.). Siglo XXI editores. (Trabajo original publicado en 1996)
- Walhouse E. (1843). *Cabañas del Chocó*. Colección Banco de la República. Dominio público. <https://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte/obra/cabanas-del-choco-ap0115>
- Zapata Olivella, M. (1990). ¡Levántate mulato! Por mi raza hablará el espíritu. Rei Andes Ltda.
- Zapata Olivella, M. (1997). *La rebelión de los genes: el mestizaje americano en la sociedad futura*. Altamir.
- Zapata Olivella, M. (2008). *Las claves mágicas de América* (2.a ed.). Plaza & Janés.
- Zapata Olivella, M. (2010). El folclor como afirmación de la nacionalidad. En A. Múnera. (Ed.), *Por los senderos de sus ancestros. Textos escogidos: 1940-2000* (pp. 233-236, Tomo XVIII). Ministerio de Cultura. (Reimpreso de *Páginas de Cultura*, (16), 5, 10, 12, 1967)
- <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/pi17054coll7/id/17/>
- Zapata Olivella, M. (2020). *El fusilamiento del diablo, novela (1973)* (3.a ed.). Universidad del Valle.
- <https://drive.google.com/file/d/1YsG9T5WsYyRNbYHmPczGGX9PPr5TqY CZ/view>

Lista de figuras

Figura 1	Ubicación del municipio de Quibdó, Chocó, Colombia, y el río Atrato.	14
Figura 2	Salón de clase de una institución en Quibdó.....	20
Figura 3	Rompiendo el hielo.....	28
Figura 4	Partida de Colón.....	44
Figura 5	Vasco Núñez de Balboa (Des)cubre el océano Pacífico, el 25 de septiembre de 1513.	50
Figura 6	Imperio de Mali y ruta de Mansa Musa a la Meca	55
Figura 7	Cabañas del Chocó siglo XIX.....	58
Figura 8	Paso del ejército libertador por el Páramo de Pisba...	65
Figura 9	Libertarios anónimos	66
Figura 10	Personas educadas en la República durante el siglo XIX y la relación de los gastos invertidos en esa obra	68
Figura 11	Quibdó. Un grupo de niñas del Colegio de las Rdas. Madres de la Presentación.....	83
Figura 12	Un grupo de viviendas del Chocó	94
Figura 13	Proyecto «Cultivando la tradición oral Afrochocoana»	96
Figura 14	Casa en la ribera del río Mojaudó, corregimiento de Munguidó, Quibdó.....	99
Figura 15	Pirámide racial de la Colonia	132
Figura 16	Mina: Hay historia africana.....	138
Figura 17	Virgen y divino Niño inculturados.....	148
Figura 18	El Calvario de las Negritudes y de la Ley 70.....	155
Figura 19	Camino de Nóvita en la montaña de Tamaná.....	169
Figura 20	Nóvita, se hizo justicia	183
Figura 21	Destierro de los ribereños.....	187
Figura 22	Rostro del destierro*	191
Figura 23	Zonas de Reservas de Colombia, Ley 2 de 1959.....	196
Figura 24	Chocó biogeográfico	198
Figura 25	Patrimonio de las comunidades rurales del Pacífico	199
Figura 26	Un trapiche típico de las orillas del Atrato.....	215
Figura 27	Hablemos de cultura africana en el aula	224
Figura 28	Dibujo de príncipe y princesa, 2021	233

 <p>Universidad Pontificia Bolivariana</p>	<p>SU OPINIÓN</p>	
<p>Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, escribanos al correo electrónico: editorial@upb.edu.co Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.</p>		

Esta investigación aborda, desde una aproximación genealógica, los modos de pervivencia, legitimación e institucionalización de las políticas epistémicas coloniales que reproducen la jerarquía racial y cultural del conocimiento científico, y determinan la esclavización de las epistemologías de la manigua, como conocimientos de los ribereños, en el Chocó, Colombia. El racismo da forma a la vida moderna desde la razón faloblancocéntrica. Las epistemologías de la manigua ofrecen una metodología plural en las ciencias sociales, y están sustentadas en las mañas de Tío Conejo y Ananse, archivos documentales, entre otros. El ribereño desde la etnoeducación busca comprenderse, existir en la escuela, mantener su ombligo en la ribera y construir una mirada emancipadora de su existencia.

