

# **Tras las Huellas de Manuel Zapata Olivella: algunas experiencias etnoeducativas en el Bajo Sinú y Zona Costanera del Departamento de Córdoba como pretextos para reflexionar sobre el estado del proceso en la Región Caribe**

Nicolás Ramón Contreras Hernández

Dedicado a:

- Rudy Amanda Hurtado Aragón, por haber desafiado, cuestionado y refutado con una argumentación, audaz, lúcida y bien sustentada, sin abandonar el lenguaje de base cultural afrocaucano, en su tesis laureada para acceder al título de Antropóloga.
- Félix Banguero, activista por los derechos afrocolombianos, encarcelado como preso político por un sistema judicial y estatal experto en hacer montajes judiciales.

## **Resumen.**

Desde la militancia académica en una corriente de estudios decolonizadores o anticoloniales, esta ponencia aborda las experiencias personales del autor, como asesor independiente de procesos etnoeducativos en varias instituciones focalizadas como etnoeducativas afrocolombianas en San Bernardo del Viento (I. E. Paso Nuevo, I. E. San Francisco de Asís), San Antero (I.E. José Antonio Galán) y Santander de la Cruz corregimiento del municipio de Moñitos (IE Lorgia de Arco Moñitos), a partir de las cuales se describen las experiencias con mirada de explorador, de un territorio lleno de sorpresas y retos, que a nivel de experiencia aportaron con la construcción colectiva, una serie de productos académicos, metodológicos y didácticos que nutren esta ponencia, desde la descripción y la reflexión con pretensiones hermenéuticas.

## **A Manera de Introducción y planteamiento del problema.**

Han pasado muchos años desde la primera vez que vi a Manuel Zapata Olivella, en una tienda de mi natal Tolú Sucre en 1985, rodeado de parroquianos en una tienda de esquina, quienes seguían atentamente cada palabra bajo el influjo hipnótico de su fama legendaria de hombre sabio, que hablaba con la honestidad de un verbo sencillo y lleno de efluvios libertarios, para las personas de piel negra como quien escribe, seguidor de su vida y de su obra; recuerdo el orgullo de mi madre con su biotipo de angoleña, cuando le conté y me dijo que mi padre -el maestro zambo- Ismael Contreras Meneses, inmortalizado en el nombre de una institución educativa en el Municipio de Coveñas, había hecho campaña política por el liberalismo gaitanista, antes del nacimiento de los departamentos de Sucre y Córdoba, con los hermanos Zapata Olivella.

En el año 2002, un poco antes de vincularme a la Expedición Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional, en la Ruta Afrocolombiana Benkos Biojó, la cual partió de mi pueblo natal, había leído con embeleso

militante dos de sus obras que detonaron en mí el deseo de seguir sus huellas, por esos caminos, unas veces planos y preñados de ciénagas, arroyuelos o ríos heridos de muerte como el Sinú ayer majestuoso, que descansa en el mar Caribe donde se funden las subregiones Bajo Sinú y Zona Costanera en la parte sur del Golfo de Morrosquillo[1], y donde también mueren en parte, los cerros del sistema montañoso Serranía de San Jerónimo – que engarzan con los Montes de María más adelante- escenarios descritos en la primera novela afrocolombiana propiamente dicha: Tierra Mojada (1941-1943); y en Levántate Mulato, su autobiografía vagabunda.

Precisamente, una mañana de agosto del 2008, dos años después de cambiar Barranquilla, Cartagena y María La Baja como escenarios de mi ejercicio y búsquedas etnoeducativas, para ir como asesor en la implementación de la etnoeducación en el municipio de San Antero[2], al que llegué a mediados del año 2006, iba en el lomo de una motocicleta – el principal medio de transporte después del mulo y el burro por esos lares- atendiendo a un llamado de la líder Xiomara Marrugo de Puerto Escondido; el propósito era reunirme con concejales, líderes comunitarios y docentes, para estudiar la formulación de un proyecto global de vida (PGV de ahora en adelante), tal como lo pide el decreto 804 de 1995, pues uno de los factores comunes de mis hallazgos en la Región Caribe, era la terquedad y la viveza de liderazgos burocráticos surgidos alrededor de lo étnico, vinculados con las maquinarias electorales que gobiernan en los entes territoriales de la región, esforzados por confundir el proceso etnoeducativo – regulado por el decreto señalado arriba- con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (decreto 1122 de 1998); me seguía entristeciendo el constatar una vez más como se quería reducir el PGV, a un “mero rescate del pasado”, que renunciaba al presente continuo, no menos valioso que la tradición oral, objetivo de las pretensiones de los rescatistas.

El asunto podría parecer de poca monta, tal vez una discusión bizantina, pero detrás de la supuesta banalidad del tema, se esconden una serie de elementos del derecho positivo y las acciones afirmativas[3], que suponen tensiones en el modelo histórico de nación y de desarrollo del estado colombiano, surgido alrededor del modelo señorial conceptualizado por Eugenio Genovese desde la aparcería en su obra Esclavitud y Capitalismo (1971) y que define Agustín La O Montes (2007) en términos globales, como colonialidad del poder, un complejo socioantropológico, lingüístico y semiótico, que actúa en diversos niveles de lo represivo, militar y político, marcado por un discurso objetivado en la estructura de un estado nación, sustentado en los siguientes elementos:

El latifundio y el monocultivo; el relato hegemónico de nación desde el color deseable impuesto a sangre y fuego por las élites centradas en Europa, cuya descendencia criolla y mestiza intenta consuetudinariamente copiar a élites metropolitanas de turno como la de USA; la dialéctica educación versus estado privatizador actual; el espectro electromagnético -público en el papel pero – privatizado de hecho; la consulta previa versus la locomotora minero energética. Todas esas dicotomías tienen un punto de intersección problemático en el etnodesarrollo como propuesta de desarrollo endógeno, meollo del PGV y de la etnoeducación, aspiración no deseable por un estado que señala como “servicio” y no como “derecho”, el tema de la educación pública, la cual en la práctica, se orienta hacia la generación de mano de obra calificada y barata, es decir, como un negocio de intereses asimétricos y no para garantizar la justicia reparativa y las afroreparaciones contenidas en las acciones afirmativas, intrínsecamente ligadas al concepto etnodesarrollo contenido en el concepto de PGV.

En el 2009, después de batallas legales con el apoyo de Emerson de Arco Aguilar el comisionado pedagógico nacional por Bolívar ante el MEN, el docente y líder de base afrocolombiano Carlos Manuel Zapata de Lórica, en una discusión ante una delegada del Ministerio de Educación Nacional, que acompañó como asesora a la Secretaria de Educación de Córdoba para la época, quien a pesar del alegato legal planteado a la funcionaria departamental, nos sorprendió guardando una curiosa neutralidad que favoreció los puntos de vista clientelares del departamento de Córdoba, argumentando que los alcances del decreto 804 de 1995 y del acta de concertación 001 de 2004, con los cuales se oficializaron los pasos para llamar al concurso de etnoeducadores y otorgar los cargos docentes en ese ente territorial, para ellas no estaban claros, que faltaba desarrollo legal[4]:

Las decisiones que originaron el conflicto con la administración pública de ese ente territorial, eran traslados y nombramientos arbitrarios de docentes, para castigar o premiar fidelidades electorales, incluyendo nombramientos por orden de prestación de servicios (OPS en adelante), habiendo incluso docentes en lista de espera en establecimientos cobijados por el decreto 140 de 2006 y el acta mencionado en el párrafo anterior, con todo lo cual se violenta y con la más ilegal de las impunidades en la práctica, por ejemplo, el fuero especial expresado en los conceptos de justicia reparativa que tienen en el documento legalizado pero desconocido, los establecimientos focalizados como “etnoeducativos afrocolombianos”, cuando se trata del papel del liderazgo establecido en la norma, en aquellos municipios donde existe un Concejo Comunitario, reconocimiento que aún depende de sí la filiación electoral y partidista del líder de base, acompañó la elección del gobernador o del alcalde. Este y otros aspectos fueron el fruto de muchas discusiones y reflexiones, contenidas en un diagnóstico presentado a la Secretaría de Educación de Córdoba en el año 2007, sobre el estado de la etnoeducación en la región Caribe, lo cual a manera de formulación del problema y para los propósitos de este ensayo sintetizo en varias preguntas:

¿Por qué el Ministerio de Educación Nacional no se ha preocupado por aclarar la confusión entre etnoeducación (según art.804 de 1995) y Cátedra de Estudios Afrocolombianos (decreto 1122 de 1998)? ¿Por qué el MEN y las secretarías departamentales, promueven con su indiferencia la violación de la legislación educativa en cuanto etnoeducación? ¿Por qué el MEN emplea el concepto Plan de Vida en lugar de Proyecto Global de Vida como aparece en el decreto 804 de 1995? ¿Por qué el MEN se preocupa por formar mano de obra barata en lugar de propietarios capaces de realizar etnodesarrollo? ¿Responde el desinterés del MEN por hacer aplicar los decretos relacionados con lo etnoeducativo, a una pervivencia del racismo y el menosprecio institucional en el subconsciente colectivo del país? ¿Por qué en otros decretos de la legislación educativa como aquellos que promueven el hacinamiento escolar, el MEN ejerce más presión administrativa y directiva y no en las normas que tienen que ver con la etnoeducación? La respuesta a estos interrogantes las iré respondiendo desde la experiencia y el hallazgo de cada escenario.

#### **IE José Antonio Galán (San Antero): etnoeducación cosmética y condicionada.**

La Institución Educativa José Antonio Galán, también conocida en San Antero (Córdoba) como “el ICCE”- en memoria del Instituto Colombiano de Construcciones Educativas – la entidad que financió su construcción en los años 50, me sorprendió con una sesión especial de presentación a cargo de su entonces directora, Lillis Murillo Rodríguez, en el cual fue entonado el himno de las negritudes de ese municipio, compuesto por el docente y representante del Consejo Comunitario Manuel Zapata Olivella de San Antero, Cristóbal Correa. Durante el acto, la rectora del establecimiento, en un sencillo discurso cerró con una expresión que me pareció curiosa, conociendo a su entorno familiar: “desde este momento todos somos negros en este colegio”.

La afirmación me pareció tal vez producto de una asimilación tardía del proceso de asesoría en la adecuación del PEI que adelantó allí la prestigiosa etnoeducadora Dorina Hernández, con quien había compartido escenarios durante y después de la Expedición Pedagógica Nacional (EPN en adelante), basado en mi inquietud comprobada en el terreno, acerca de la tendencia de las comunidades docentes, a mandar el cuarto de San Alejo las jornadas pedagógicas de formación como talleres y conferencias, debido a la forma como se accede a los cargos docentes[5].

Sin embargo, por conocer y coincidir con Dorina Hernández en muchos enfoques etnoeducativos, desde la didáctica como método; y desde la pedagogía como teoría activa y permanente afincada en la reflexión pertinente, me tranquilicé cuando al revisar el PEI constaté que el establecimiento en el papel, reconocía en un ampuloso horizonte institucional, en donde resaltaba tal vez el más largo y completo objeto misional, el PGV como fundamento del quehacer etnoeducativo, el etnodesarrollo, la recuperación de tradiciones y pensamiento propio y el desarrollo de competencias laborales, de acuerdo al contexto.

Pero algo, prendió mis alarmas: la redacción del proyecto educativo institucional (PEI en adelante) del cual sólo me facilitaron el horizonte institucional y la parte concerniente al modelo pedagógico, se parecía mucho, a otros que había revisado con Vilma Solano en las memorias de la EPN; y más que todo, porque su modelo pedagógico por casualidad, era el constructivismo, el mismo presente en más del 80% de los establecimientos educativos a la redonda para ese momento. Esa consecuencia no era casual, se debía a un hecho triste para la educación pública y privada de Colombia: la banalización del PEI como un simple requisito, un mamotreto que se manda a hacer por encargo, donde el especialista más cercano en la fabricación de esta suerte de adorno obligatorio[6].

De manera que cualquier pasantía en un establecimiento educativo, arrojará como resultado común, el enorme divorcio entre el PEI y las prácticas, sobre todo en el “modelo pedagógico”, para nada reflejado en aspectos tan cotidianos como la preparación de clases, que en el mejor de los casos, consiste en recitar al pie de la letra el texto guía. Allí la realidad cotidiana trabajando tres jornadas diarias, incluyendo varios domingos, mostró estos hechos preocupantes: estudiantes con graves deficiencias de competencias lectoescritoras; docentes sin hábitos lectores, gran parte de la población estudiantil en secundaria son jóvenes en grave estado de riesgo social (prostitución juvenil o chicas prepago), motivado por condiciones objetivas: miseria, madresolterismo, viudas de la guerra narcoparamilitar, desplazamiento armado o económico. Este hecho se traduce en que muchos jóvenes, 1 de cada 4 tenga como acudiente a los abuelos, un tío o un padrino: de cada 10 estudiantes, 4 son repitentes y se dan casos de salones con casi la mitad en repitencia.

En cuanto a los docentes y el proceso de base, la mayoría fueron escogidos del municipio de San Antero, debido a la gran capacidad de manejo político de su líder de base para ese momento- Cristóbal Correa Carvajal- quien además de ser docente, tenía buenas relaciones con la maquinaria electoral, sin embargo un hecho alteraría este balance: la rectora tenía dos hermanas por OPS que no habían pasado el concurso y ante la posibilidad de que salieran, presionó el castigo político mediante traslados arbitrario para docentes con carga académica, que no habían votado ni por el alcalde ni por la gobernadora, detonando una crisis a mediados del año 2008. El evento ocasionó mi salida de la institución como asesor permanente, en un escenario peculiar: la indiferencia del sindicado de docentes (Ademacor) a nivel departamental, en asocio con un liderazgo afrocolombiano centralista y procedente del Chocó[7], que presionaba desde Montería –ambos para ese entonces- parte de la clientela política de la casa electorera de Juan Manuel López Cabrales, queriendo desconocer la jurisdicción del Concejo Comunitario Manuel Zapata Olivella:

La situación se zanjó a favor de los etnoeducadores de San Antero, gracias al apoyo del senador afroamericano Donald Payne, quien hacía una visita a Colombia junto al senador Patt MacGovern. Su secretaria, una norteamericana a quien había conocido en el Festival de Música del Caribe de Cartagena (Q.E.P.D), medió y el presidente Uribe, temeroso de un factor negativo contra el TLC intervino y en menos de una semana, la orgullosa gobernación de Córdoba, que afirmaba que no perdía, se vio obligada a recular. Este y otros ataques aunque destruyeron gran parte de un proceso de trabajo en donde los etnoeducadores, presionados por la evaluación hicieron lo posible por implementar sus proyectos educativos, participando en procesos de investigación colectiva sobre recuperación de memoria con los beneficiarios del hogar del adulto mayor, dejaron sin embargo hallazgos y nuevas adhesiones de docentes que no estaban dentro del proceso. Se alcanzaron sin embargo, los siguientes logros:

Diseño de la casi totalidad de módulos de los etnoeducadores basados en los proyectos de los docentes y en la pregunta problematizadora, en cada área y asignatura. Diseño de un modelo de preparador de clase producto de un trabajo colectivo, con ejes problémicos identificados en el objeto misional (identidad y emprendimiento, territorio y biodiversidad, tradición oral e investigación colectiva; y participación comunitaria). Diseño de un formato para el diagnóstico, que incluye a docentes, padres de familia y estudiantes, quienes se evalúan entre sí, con base en fortalezas y debilidades en los tres saberes básicos. Se logró establecer el trabajo en equipo en áreas como Ética y Valores, Educación Física y parte de Humanidades y Lengua Castellana, evento que logró

atraer a docentes como el profesor Julio Díaz Miranda, gestor cultural del encuentro literario y el colectivo de ajedrez en el Festival del Burro, quien aportó al proceso, su proyecto viajero para el fomento de la literatura:

El proyecto de hábito lector y contacto literario in situ, se inspira en el modelo didáctico experiencial (Dillon 2006), consiste en llevar a los estudiantes a los escenarios físicos que originaron obras literarias relacionadas con la historia regional y la literatura nacional, como Tierra Mojada y en Chimá Nace un Santo (Manuel Zapata Olivella), El Flecha, El Pachanga y ¿Por qué me llevas en canoa al hospital Papá? (David Sánchez Juliao), La Soledad y los Cuchillos, La Fiera Fischer (José Luís Garcés González), La Ceiba de la Memoria (Roberto Burgos Cantor), La Tejedora de Coronas (Germán Espinosa), entre muchos otros. También hay que destacar, la propuesta de modelo evaluativo para etnoeducadores, que fue desconocida en el decreto 1290 de 2009, que no tuvo en cuenta la participación comunitaria y la autonomía, contempladas en el artículo 2º del decreto 804 de 1995. Actualmente, la rectora está separada del cargo, luego de una denuncia por abuso de funciones, entre otros.

### **San Bernardo del Viento: el espíritu de Alberto Alzate Patiño**

A mediados del año 2008, las presiones desde el gobierno municipal, dieron por terminada mi presencia contractual permanente en la Institución Educativa José Antonio Galán. En medio de la incertidumbre un grupo de líderes comunitarios del proceso afrocolombiano, liderado por Arsenio Raveles, Carlos Zapata (docente), determinaron mi presencia como asesor permanente en San Bernardo del Viento, conservando San Antero como base de operaciones para atender asesorías menores, talleres y conferencias en otros departamentos y ciudades vecinas. Me asignaron las dos instituciones educativas focalizadas como afrocolombianas:

San Francisco de Asís en el casco urbano y Paso Nuevo, en el corregimiento costanero del mismo nombre, esta última en donde el asesinado educador y líder social, Alberto Alzate Patiño, seguidor de las tesis de Paulo Freire, venía promoviendo el modelo didáctico ambiental, a partir de su exitoso experimento de la escuela sin muros en el deprimido corregimiento de Punta Verde (Planeta Rica- Córdoba), referenciado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) como propuesta y proceso pedagógico ambiental modelo. En Paso Nuevo, la dinámica del modelo didáctico ambiental y su herramienta del texto pretexto, basado en tres momentos (preconceptual, contrastación y síntesis creadora), que culminan en la creación de historias (el docente aporta el modelo) y que los estudiantes replican, según el tema del área saber y el eje problémico, había llevado a la creación de asignaturas nuevas como Identidad cultural y la gestión propedéutica de la administración hotelera, como puente de acceso a la educación superior... ¿Pero qué de nuevo tenía el concepto de PGV propuesto por la experiencia de Alzate Patiño?

En primer lugar, el método de diagnóstico desde el cual parte el modelo didáctico ambiental y su instrumento el texto pretexto. El diagnóstico parte de un eje por cada área, en el cual se abordan los siguientes aspectos con sus respectivas preguntas problematizadoras: la falta de sentido de pertenencia por nuestra cultura (identidad), la necesidad de preservar nuestros recursos naturales (cultura ambiental) y la fragilidad de la calidad de vida humana (calidad de vida/cultura política). Este diagnóstico que es un inventario dialéctico y prospectivo, en su esencia parte de la inclusión de los padres de familia y de la comunidad para su realización. En la implementación que vi en el San Francisco de Asís, en contravía de la metodología del modelo, no participó la comunidad. Hay que agregar, que este trabajo era adelantado por un asesor de la Universidad Luís Amigo – seccional Montería- en calidad de consultora de la Gobernación, cuya secretaría de educación estaba vinculada a dicho centro universitario para la época.

El método por cada eje consta de cuestionarios bastante amplios que se pueden sintetizar en los siguientes interrogantes básicos: ¿Qué había antes? ¿Qué hay ahora? ¿Qué acciones y actores motivaron los cambios?

¿Qué se puede hacer hoy a partir de la comunidad organizada y con sentido de pertenencia? ¿Qué acciones se pueden tomar para anticipar y evitar escenarios no deseables? En el aspecto didáctico, el método parte de considerar el proceso de enseñanza aprendizaje, desde tres momentos, que permiten generar encuentros de saberes:

Un primer momento en que el docente identifica al preparar y durante la clase los preconceptos claves para entender el tema y con mayéutica lo propone a sus estudiantes (algunos profesores empleaban preguntas). Un segundo momento en que el estudiante contrasta con uno o más textos guías su preconcepto con el establecido por el saber académico, analiza lo cerca o lo lejos que estuvo en su preconcepto. Y un tercer momento, en que los docentes generan una historia que resume y explique en la práctica lo estudiado, con preguntas que buscan relacionar el contenido socializado en el aula, con la vida del estudiante. ¿Pero cuál fue el contexto en que me tocó trabajar? ¿Por qué me equivoqué de método sobre todo en la Institución Educativa Paso Nuevo? ¿Qué lección me deja todo eso?

El ambiente en las dos instituciones no era el mismo con respecto a mi labor: en la Institución Educativa San Francisco de Asís, los etnoeducadores a su llegada encontraron un ambiente hostil, de una parte de docentes ligada ideológicamente a la directiva docente de ese momento a nivel departamental, y se registraron casos de maestras que fueron hostigados por sus pares que eran hasta vecinos y parientes hasta con insultos racistas, todo gracias a un ambiente caldeado, por agitadores políticos que mostraron a los etnoeducadores, como atraso contra la cientificidad “universal” de la escuela, que de esta manera era afectada por una “educación para negros”.

En ese ambiente, los etnoeducadores vieron al asesor etnoeducativo, como un posible aliado y salvador que podría cambiar las cosas a su favor, porque algunos habían estado en un curso en el municipio de Coveñas conmigo y mi presencia podría obrar a favor de su causa laboral, debido a que allí ejercían la docencia profesores en propiedad y con asiento en la comunidad: Carlos Zapata y Roberto Yances, que se identificaban con lo etnoeducativo, y que bastaba con un debate reposado en lo legal y lo académico, como en efecto sucedió, para que fueran aceptados.

En la Institución Educativa Paso Nuevo, era todo lo contrario: los profesores que estaban en propiedad en su mayoría querían la etnoeducación y quienes adversaban al proceso, es decir los etnoeducadores que llegaban y los docentes en provisionalidad pertenecían a la clientela de la casa electorera antes mencionada, que se apoyaba en una gestión sindical ligada a intereses de los barones electorales que explotaron la Ley 715 de 2001. De otra parte los directivos docentes, como en la Institución Educativa San Francisco de Asís, estuvieron de acuerdo con el proceso, gracias a un espacio académico previo, abierto por líderes políticos y de base de ese proceso como el docente Arsenio Raveles, en donde estuvieron presentes varios de los docentes históricos de esa comunidad educativa. Los etnoeducadores con el rótulo, sin embargo, estuvieron todo el tiempo conspirando contra mi presencia, pues seguían orientaciones del liderazgo burocrático afrocolombiano, que desde Montería tenía un fuerte dominio sobre los docentes, contando además con la hostilidad de la secretaría de educación departamental, que no veía con buenos ojos un proceso etnoeducativo que exigía demasiado y quería cambiarlo todo de raíz.

En Paso Nuevo, no obstante cometí un error de practicidad: me seguí con el libreto de construcción colectiva de la EPN y olvidé que el tiempo que esa comunidad llevaba trabajado, debía ser respetado, los docentes concretaron el proceso y crearon nuevos ejes, pero cuando se pidió aplicar los ejes, todo lo ganado se vino abajo: los docentes históricos consideraron irrespetado su modelo, los etnoeducadores, muchos de ellos impulsores de los ejes que ahora rechazaban emplear, me dieron una lección y un aprendizaje:

1) No se debe cambiar un modelo educativo que ya tiene tradición en una comunidad, cuando viene dando resultados, por muy excelente que se considere la metodología propia 2) Los docentes etnoeducadores no

estaban preparados para educar en un proceso que debía tener una responsabilidad, compromiso político orientado a lo étnico y con la complejidad que encarna la etnoeducación: los docentes lo que deseaban era tener un empleo, por lo tanto una estrategia de choque, no era la medida más adecuada en ese momento 3) Existe una tendencia en la región Caribe y es que preparar clases, se entiende como recitar el texto guía 4) Es casi imposible sin acompañamiento institucional superior impulsar procesos de cambio 5) Es mejor empezar con una experiencia piloto que pretender cambiar una costumbre de la noche a la mañana.

La experiencia del fracaso en la Institución Educativa de Paso Nuevo obligó a estudiar con más detalle el contexto, a no descuidar la parte política partidista y su peso en estos procesos, en las cuales los liderazgos muchas veces no se corresponden con el rótulo de un partido y por ejemplo, un líder de un partido de derecha puede terminar siendo el mejor aliado. De ese estudio más detallado del contexto, surgieron unas líneas de acción: 1) Promover la tradición en la gestión de proyectos en instituciones que tienen experiencia en la materia: en la actualidad y desde el año 2007 se viene trabajando en concertación con el Ministerio de Cultura por convocatoria en estas instituciones – aclarando que en la Institución Educativa de Paso Nuevo la iniciativa la asumieron los docentes históricos. De igual manera, se viene trabajando con proyectos educativos reconocidos y presupuestos pírricos como Ondas; así como con otras instituciones modalidad ONG 2) Adaptar el modelo didáctico ambiental de manera que pudiera facilitar el trabajo por ejes. 3) Actuar, pensar y planear con base en la diversidad cultural y política 4) Pensar la planeación estratégica como un modelo para trabajar en presente continuo y no a largo plazo (Garzón Castrillón 2002).

El modelo didáctico ambiental que se adaptó a la etnoeducación en las Instituciones educativas San Francisco de Asís y Lorgia de Arco- siguiente etapa de mi itinerario en el municipio de Moñitos- comenzó por agregar un nuevo eje con base en la Ley 1014 de 2006 al modelo de Alberto Alzate Patiño: la necesidad de generar propuestas de desarrollo comunitario (desarrollo comunitario y participación ciudadana). La razón se tomó porque la Institución educativa San Francisco de Asís tiene articulación con el SENA y presenta modalidades agrícolas, pecuarias y comerciales.

Otra media, que se tomó: trabajar cada eje problemático con base en su pregunta respectiva, desde todos los niveles y áreas saber, por cada periodo académico. Es decir, en el primer periodo todas las áreas deberían trabajar, “la necesidad de generar sentido de pertenencia por nuestra cultura”, enfocado hacia el fortalecimiento de una identidad afrodescendiente emprendedora con sentido de pertenencia cultural. Para el segundo periodo: La necesidad de conservar nuestros recursos naturales. Para el tercer periodo: la fragilidad de la calidad de vida humana. Y para el cuarto periodo: la necesidad de generar propuestas de desarrollo comunitario.

Desde el 2007 los proyectos de gestión adelantados en concertación con el Ministerio de Cultura han permitido los siguientes resultados: 1) Fortalecer la semana institucional de la creatividad y posesionar como enfoque orientador el tema de la afrodescendencia, desde perspectiva afrozenú 2) Explorar la artesanía como proyecto productivo dinamizador en la escuela de padres y el área de gestión comunitaria 3) Resignificar el sentido de las expresiones musicales y danzarias desde el enfoque afrocordobés 4) Explorar la posibilidad de crear un observatorio escolar sobre el bullerengue y sus relaciones con expresiones urbanas (champeta y reggaetón) 5) Recuperar un enfoque etnoambiental y alternativo para el periódico escolar 7) Fortalecer las salidas técnicas con el SENA y las competencias laborales desde perspectiva afrocolombiana 9) Resignificar contenidos curriculares, así como estándares de competencia e indicadores de desempeño escolar.

Cierro el capítulo de Paso Nuevo, destacando varias experiencias pedagógicas de claro corte etnoeducativo, por el componente étnico y del trabajo comunitario conscientes: la experiencia de preescolar de la profesora emperatriz Anaya, que integra a las madres de familia como acompañantes de sus hijos en unos espacios preestablecidos que van más allá del aula, y en donde se fortalecen con coherencia integradora, expresiones afrocaribeñas como la champeta y el bullerengue. El programa de matemáticas aplicadas en los proyectos de corte ecológico del profesor Alfredo Martínez, quien citando a su maestro Alberto Alzate Patiño (1998), dice: “si

la etnoeducación no es ambiental y niega la identidad cultural, niega su esencia". La experiencia de la danza del cangrejo que refuerza actividades complementarias que extracurricularmente se canalizan en el reinado afrodescendiente del Festival del Cangrejo Azul, con todo el recetario enfocado desde lo étnico, en el cual se hacen recetas ubicando el impacto africano y zenú, que lideran las profesoras Yesenia Morelos, Emperatriz Anaya y Nelfi Barrios, quien ha venido con éxito desarrollando: la gestión de proyectos de concertación – con el profesor Alfredo Martínez- y la promoción y recuperación de la tradición oral y la lúdica propia desde enfoque étnico.

#### **IE Lorgia de Arco: la comunidad y el bullerengue como texto para contextualizar el texto pretexto.**

La institución educativa Lorgia de Arco, en memoria a una legendaria profesora del departamento de Bolívar que trabajó por más de 36 años en Santander de la Cruz, corregimiento del municipio de Moñitos de muy difícil acceso durante el invierno, pero con una gran riqueza cultural y potencialidades para el etnodesarrollo, por la presencia de un núcleo de pequeños propietarios, volvió a presentar la recurrencia de las experiencias anteriores, en cuanto diagnóstico, influido en gran medida por asimetrías estructurales, de la inversión del estado en la educación, aguzados por el narcotráfico, el paramilitarismo, el desplazamiento forzado, amenazas y asesinato de docentes, el reclutamiento de los estudiantes como actores armados, sobre todo los del programa para adultos, pero con una diferencia: la incidencia de prostitución juvenil (chicas prepago) es mucho menor.

En esta institución, aunque tocó enfrentar a un sindicato al servicio de los poderes electoreros departamentales, se contó con el apoyo de la rectora Sandra Elena Campo, los directivos docentes y la mayoría de los profesores. Estos retos, obligaron a tomar el área de humanidades (lengua castellana e inglés) como una experiencia piloto, en la cual los contenidos empleados con base en los estándares del área, se resignificaron no sólo porque se trabajó con el modelo didáctico ambiental, bajo el esquema de un eje problémico por periodo académico desde todas las áreas y niveles, sino porque la comunidad y su vida cotidiana, se convirtieron en el motivo para desarrollar los contenidos del área (en inglés y lengua castellana), al tiempo que se ejerció la dirección de grupo, tanto a nivel de la educación formal del ciclo para niños, niñas y jóvenes, como del ciclo para adultos del programa Transformemos.

El reto fue grande porque de un salón de 26 estudiantes, 17 de ellos habían reprobado más de cuatro áreas o asignaturas, 4 tenían una o dos áreas o asignaturas por debajo de los estándares mínimos, no había hábitos de lectura. Los contenidos de los preparadores y del periódico escolar que no existía, se convirtieron en vehículos de lo etnoeducativo, reforzados con el recurso del diario escolar en las dos asignaturas del área, combinados con la apreciación de series en lengua inglesa o el seguimiento crítico y contra el racismo de productos mediáticos (El Desafío, novelas de corte racista como Chepe Fortuna, etc.), lo cual mejoró las competencias notablemente. Se empleó también el sistema de educación por pares en la figura de los monitores, con gran apoyo de los padres de familia, que participaron en todas las tareas de construcción del modelo pedagógico, el sistema evaluativo según decreto 1290 de 2009.

Pese a las graves condiciones de vialidad con la llegada del invierno, la rectora de la institución impuso una cultura del cumplimiento y el deber, al llegar a como diera lugar en temporada invernal: hoy se mira a los niños, con su impermeable hechizo o su paraguas, en el lomo de mulos o burras, llegar clase o pasar al colegio con su paraguas, caso que por el contrario en municipios con la mayoría del pueblo pavimentado, a penas llueve suspenden clases. En estos momentos se está gestionando el ciclo propedéutico y de articulación con el SENA, la cual no se ha logrado por la política de austeridad forzada contra la etnoeducación.

Los ejes tópicos del trabajo etnoeducativo que dieron mejores resultados tienen que ver con el diario escolar, el trabajo de campo, el trabajo de pares, los monitores y el periódico escolar como pretexto para trabajar las famosas competencias lectoras y escritoras, que en los adultos se objetivó a través del trabajo de expresiones de la tradición oral como la décima y la copla bullerenguera, por ser el bullerengue la expresión más silvestre y enraizada de esta comunidad, la cual convive alrededor de la champeta y el reggaetón, que se emplearon como recursos didácticos, con los niños y jóvenes entre los grados cuarto y noveno, desde la perspectiva de que en el Caribe que es un país de mokambos y de pueblos cimarrones con ritmo y expresiones culturales que son negadas por el establecimiento, no se puede excluir expresiones de países hermanos, mucho menos con la excusa del caballito de batalla de una supuesta moralidad, que sólo reconoce el ethos europeo, para el cual el cuerpo es sinónimo de pecado, pero desconoce totalmente el ethos del africano y del indígena, para los cuales el cuerpo no es un pecado, ni fuente de perdición, y el goce en esta vida sí está permitido en unión total con los vivos, los muertos y los que nacerán (Zapata Olivella 1999).

### **Reflexiones a manera de conclusiones.**

La experiencia como gestor etnoeducativo en la zona del Bajo Sinú y Zona Costanera, en el departamento de Córdoba, permite dar respuesta a manera de conclusiones, a los interrogantes planteados en los párrafos de entrada que fueron formulados como cartografías del problema que evidencia las tensiones de acción y reacción, de oposición, seducción y conquista de pequeños espacios, logrados con mucho esfuerzo a través del trabajo en equipo con los docentes. A continuación vamos a relacionar cada interrogante con su respectiva conclusión:

¿Por qué el Ministerio de Educación Nacional no se ha preocupado por aclarar la confusión entre etnoeducación (según art.804 de 1995) y Cátedra de Estudios Afrocolombianos (decreto 1122 de 1998)? El MEN ha demostrado ciertamente no estar interesado en respetar la etnoeducación en el marco de la legislación vigente, no ejerce controles, no exige por ejemplo, que en cada establecimiento educativo como dice en el artículo 3 del decreto 1122 de 1998, se implemente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Ha tratado de confundir las modalidades etnoeducativas (procesos etnoeducativos con PGV y Cátedra de Estudios Afrocolombianos) y siguiendo las dinámicas del formato como requisitos que no impactan el quehacer educativo: ahora introdujo en su más reciente documento, el concepto plan de vida, para desplazar el PGV, lo cual cercena el derecho de los pueblos afro a objetivar etnodesarrollo y contenidos educativos, acordes con lo establecido en el ordenamiento legal.

¿Por qué el MEN y las secretarías departamentales, promueven con su indiferencia la violación de la legislación educativa en cuanto etnoeducación? En concordancia con lo expresado arriba, una etnoeducación centrada en lo legal, que exija el PGV obligaría la consulta previa y se convertiría en zonas como Norte del Cauca, Guajira, Bajo Sinú, en un tapón contra la locomotora minera y energética con su política de concesiones lesivas para el interés nacional, que tanto ha denunciado el senador Jorge Robledo (2011).

¿Por qué el MEN emplea el concepto Plan de Vida en lugar de Proyecto Global de Vida como aparece en el decreto 804 de 1995? En este orden de ideas, el Plan de vida, es una hábil estrategia que busca convertir en un formato insulso que iguala y confunde el Plan de vida con un más sencillo Plan de Aula, que se reduce a la parte de tradición oral, pero deja por fuera incluso leyes vigentes como la 1014 de 2006 sobre competencias laborales, que en una comunidad educativa focalizada como etnoeducativa afrocolombiana, obligaría: 1) Revisar su política de haciamiento en el aula y privatización de la educación, toda vez que en el artículo 2 del decreto 804 de 1995 se habla de autonomía y participación comunitaria, que refuerzan los fueros propios y autóctonos de esta norma 2) Obligaría al estado a invertir en la educación y replantear las modalidades en articulación con el ENA que hasta ahora han estado dedicadas a formar mano de obra barata.

¿Por qué el MEN se preocupa por formar mano de obra barata en lugar de propietarios capaces de realizar etnodesarrollo? Porque la tradición del estado colombiano es favorecer un modelo de desarrollo centrado en el latifundio y el monocultivo, que ha dado un giro expropiador con proyectos lesivos a la agricultura vital para la seguridad alimentaria y el etnodesarrollo, como los mal llamados agrocombustibles, que producen no para alimentar personas sino para que los carros en los países de Europa y la OTAN, tengan combustible a menor costo. Preocupan los cultivos transgénicos y los procesos de recolonización de tierras por modelos como el intentado en la Finca Carimagua. Este riesgo es latente en terrenos con presencia afrocolombiana que han sufrido el rigor de la guerra narcoparamilitar, como el corregimiento y antiguo palenque de Uré.

¿Responde el desinterés del MEN por hacer aplicar los decretos relacionados con lo etnoeducativo, a una pervivencia del racismo y el menosprecio institucional en el subconsciente colectivo del país? La evidencia parece indicar que sí, porque el estado colombiano por ejemplo, no le ha exigido a las editoriales que incluyan los contenidos que implicarían afiorreparaciones a las población como seres capaces de hacer ciencia desde la óptica del mundo occidental y desde las ópticas de una tradición que merece ser abordada y reconocida. No se preocupa el estado por garantizar a los pueblos afrocolombianos e indígenas, el derecho que tenemos a ser representados, como modelos ideales de personas, en un mundo donde todo entra por los ojos, ahora más que nunca. Hay alternativas en la Ley 70 de 1993, en sus artículos del 32 al 38, que abren la posibilidad para que los colegios etnoeducativos tengan medios de comunicación escolares a nivel de radio, impresos y televisión, en donde se precisa construir un proyecto de imagen deseable del hombre y la mujer afrocolombiana e indígena, respetando la diversidad de intereses y escenarios, en donde se mueven los distintos actores, esto es, lo urbano, lo rural, el pensamiento ancestral o el pensamiento occidental a nivel de las ciencias.

¿Por qué en otros decretos de la legislación educativa como aquellos que promueven el hacinamiento escolar, el MEN ejerce más presión administrativa y directiva y no en las normas que tienen que ver con la etnoeducación? Porque tenemos un modelo de nación que en la práctica no es inclusivo, en ninguno de los niveles: sociales, políticos, económicos y culturales. El MEN está más interesada en una educación mirada como negocio, y no en una educación pensada como derecho a gozar de acciones afirmativas. El sistema de acreditación y certificación de la calidad de la educación, considera al estudiante y al padre de familia como "clientes" y no con personas con derechos. Esto obliga a que los grupos académicos afrocolombianos, que están interesados en que se respete el marco legal, empecemos a pensar en plantear un modelo de certificación de la calidad educativa, de acuerdo con nuestros fueros propios y autóctonos y nuestros saberes y vivencias, tal como dice en el artículo 1 del decreto 804 de 1995, es el deber ser de esta modalidad de justicia reparativa.

Como autocrítica, el movimiento social, académico y cultural afrocolombiano, no hemos sido capaces de incidir en la selección, seguimiento y acompañamiento de procesos etnoeducativos. Una de las grandes debilidades de la etnoeducación en la región Caribe, es que los etnoeducadores con el rótulo, no están dispuestos para ejercer una labor tan exigente y necesaria, sino para ganar un sueldo y seguir recitando en el mejor de los casos el texto guía, sin contextualización o intencionalidad étnica y multicultural. El estado debe tener en cuenta, que el estudiante que asiste requiere de un trato diferenciado, más cuando la mayoría de los estudiantes están en grave estado de indefensión y riesgo social, por amenazas como el paramilitarismo y la prostitución juvenil (chicas prepago), entre otros, como también los cuadros familiares disfuncionales, o los niveles de repitiencia y bajo desempeño en competencias lectora y escritoras, que también deben ser inclusivas de los enfoques etnoeducativos afrocolombianos.

## Referencias

Alzate Patiño, Alberto (1998). Modelo didáctico ambiental. PEI INEPAN.

Asprilla Mosquera, Francisco Adelmo (2012). La afrocolombianidad como respuesta al racismo. Sibila editores.

Contreras Hernández, Nicolás Ramón (2006). Explorando Canciones: Una mirada Cimarrona de la historia para el reencuentro.

Contreras Hernández, Nicolás (2006). Explorando canciones una mirada cimarrona de la escuela. En Revista Nodos y Nudos de la Universidad Pedagógica Nacional. No 20 de Enero a Junio de 2006.

\_\_\_\_\_ (2004). La música y la cultura popular como propuesta curricular de reencuentro desde lo afro. Redalyc.org/Revista Comunicaciones de la Universidad Tecnológica de Costa Rica.

\_\_\_\_\_ (2011). El arte afrocolombiano y afroamericano: latinización y saqueo. Portal FAIA.

Garcés Aragón, Daniel (2006). "La Educación Afrocolombiana. Escenarios Históricos y Etnoeducativos. 1975 – 2000". Popayán – Colombia, junio de 2006.

Garzón Castrillón, Manuel Alfonso (2002). Planeación Estratégica. Ediciones UNAD.

Genovese, Eugenio (1971). Esclavitud y Capitalismo. Ariel Editorial.

Hernández Gamarra et als (1989). Morrosquillo, Magia y Vida. Ediciones Convenio Cravo Norte.

Huertas Vergara, Manuel (1993). Cabildo y Merced de Tierras para poblar el partido de Tolú, Sinú y Sabanas. Editorial Fondo Mixto de Cultura.

Ibarra, Jorge (2008). Marx y las Interpretaciones colonialistas de la esclavitud americana colonial. A contra corriente. Volumen 5, No. 2. [www.ncsu.edu/project/acontracorriente](http://www.ncsu.edu/project/acontracorriente). Recuperado el 2 de marzo de 2013.

Lao Montes, Agustín (2007). Sin justicia étnico-racial no hay paz: las afro-reparaciones en perspectiva histórica mundial. Editorial Trotta.

Mosquera, Juan de Dios (1999). La etnoeducación afrocolombiana: Guía para docentes, líderes y comunidades educativas. Docentes Editores.

Mosquera Rosero, Claudia; Barcelós, Luiz Carlos (2007). Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales. Fondo editorial Universidad Nacional/ICAHN.

Robledo, Jorge (2011). Ponencia en el senado de la república de Colombia. Portal del Polo Democrático Alternativo.

Suplicy, Marta (1996) en su artículo Nuevos Paradigmas en las esferas de poder, publicado en la revista Estudios Feministas Año 4 del primer semestre de 1996

Solano Oliveros, Vilma; Hernández Valdés, Cho Mané; Asprilla Mosquera, Francisco Adelmo (2012). Guía para el desarrollo de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Editorial Sibila.

Zapata Olivella, Manuel (2007). Tierra Mojada. Ediciones Agrosoledad.

\_\_\_\_\_ (1984). Levántate mulato. Fondo Editorial Naciones Unidas.

\_\_\_\_\_ (1999). La Rebelión de los Genes. Ediciones Altair.

---

[1] Según Hernández Gamarra y otros (1988); y Manuel Huertas Vergara (1993), la subregión Golfo de Morrosquillo, se plantea como un escenario geográfico, económico, social y político histórico, el cual está relacionado con las dinámicas coloniales de poblamiento de las sabanas costaneras bajo la jurisdicción del Partido de Tolú y comenzó a forjarse a partir de 1624. Abarca territorios distantes como María La Baja y Ayapel. La subregión Bajo Sinú y Zona Costanera comprende los municipios de San Antero, Purísima, Momil, Lorica, Cereté, San Bernardo, San Pelayo, Moñitos, Puerto Escondido y Los Córdoba.

[2] Los municipios e instituciones focalizadas como etnoeducativas afrocolombianas en los cuales se basa esta ponencia son: IE. José Antonio Galán (San Antero), IE. Paso Nuevo, IEA. San Francisco de Asís (San Bernardo del Viento) e IE Lorgia de Arco en Santander de la Cruz, (Moñitos). NA.

[3] Marta Suplicy (1996) en su artículo Nuevos Paradigmas en las esferas de poder, publicado en la revista Estudios Feministas Año 4 del primer semestre de 1996, define las acciones afirmativas así: “Las acciones afirmativas son estrategias destinadas a establecer la igualdad de oportunidades, por medio de medidas que compensen o corrijan, las discriminaciones resultantes de los sistemas sociales. Tienen medida temporal y se justifican por la discriminación secular contra grupo de personas y están relacionadas con la voluntad de superarlas”. (p 131). Disponible en [<http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/10112009-013925suplicy.pdf>]. Recuperado el 21 de marzo de 2013. El derecho positivo es el que está escrito en códigos, son las normas impresas, se diferencia del derecho consuetudinario que descansa en la costumbre.

[4] El Acta de concertación 001 de 2004, basado en el 804 de 1995, define claramente cuáles son y cómo se deberán llamar los establecimientos educativos [...] “de hora en adelante se denominarán “etnoeducativos afrocolombianos” [...]. En el artículo 804 de 1995, emanado del honorable congreso de la república se determina en su artículo 11, “[...] se seleccionarán a los educadores para laborar en sus territorios, preferiblemente entre los miembros de las comunidades en ellas radicadas.” El artículo 12 dice también, que al elegir a un docente que sea de la comunidad étnica, “[...] podrá excepcionarse del requisito del título de licenciado o de normalista y del concurso.” Todos estos aspectos los tiene en cuenta el acta de concertación y sin embargo violando “fueros propios y autóctonos” (art.1 decreto 804 de 1995), el MEN y los departamentos decidieron no tenerlos en cuenta para nombrar a los docentes, incluso en las OPS habiendo docentes en línea de espera.

[5] Contreras Hernández, Nicolás (2006). Explorando canciones una mirada cimarrona de la escuela. En Revista Nodos y Nudos de la Universidad Pedagógica Nacional. No 20 de Enero a Junio de 2006. Ediciones EPN. En muchos casos el acceso a los cargos docentes, incluso después del concurso, sigue siendo asfixiante el poder de las maquinarias de los barones electorales en los procesos de selección, en el otorgamiento de licencias por OPS, recurso empleado violando la ley, incluso cuando hay en lista de espera, aspirantes a las vacantes por retiro forzoso, accidente, muerte y desplazamiento armado. En ese texto denuncié como el paramilitarismo afectó la selección de etnoeducadores en Sucre y otros lares de la región Caribe.

[6] Ibid. Existen fábricas de PEI detectadas en municipios como Lorica, Soledad, Ciénaga, Sincelejo, Cartagena, donde los seguidores de Zubiría Sámpeter o de Félix Bustos Cobos, asesores del MEN para la época del gobierno Sámpeter, cultivaron unos seguidores en varios puntos de la geografía regional, que venden los PEIS ya hechos. Muchas veces en un PEI aparece el nombre de otra institución educativa. Pasa lo mismo con los famosos Planes de Ordenamiento Territorial (POT).

[7] Diagnóstico Contreras y Zapata (2007): esta situación se explica por la tendencia de una educación oficial nacional que tuvo mucho éxito en enseñar el autodesprecio y la autonegación, desde la colonia hasta nuestros días, promoviendo el mestizaje blanqueador como opción biológica e ideológica, de manera que al aparecer el proceso, promovido por mayorías de la región Pacífico, de Palenque de San Basilio y San Onofre, la colonia chochoana estaba más preparada e informada para ocupar estos espacios. El liderazgo local que surgió en Córdoba un departamento que se denomina "latino" y blanco, se motivó lamentablemente por razones de beneficios personales, muy pocos por una práctica familiar o social, que tocara y reivindicara el tema afrocolombiano.