

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



Serie Género, raza y derechos humanos

PERSPECTIVAS AFRODIASPÓRICAS EN DEBATE

ETNOEDUCACIÓN, AFROFEMINISMOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Rosa Campoalegre Septien
Anny Ocoró Loango
Paulo Vinicius Baptista da Silva
[Coords.]

**PERSPECTIVAS AFRODIASPÓRICAS
EN DEBATE**

**ETNOEDUCACIÓN, AFROFEMINISMOS Y
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Foto de tapa, *AfroYungas*, de Vaneza Claudia San Martín Medina.

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a una evaluación por pares.

Perspectivas afrodiaspóricas en debate : etnoeducación, afrofeminismos y políticas públicas / Arbey Bustamante Valdés ... [et al.] ; Coordinación general de Rosa Campoalegre Septien ; Anny Ocoró Loango ; Paulo Vinicius Baptista da Silva. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2025.

Libro digital, PDF - (Grupos de trabajo de CLACSO)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-308-058-8

1. Educación. 2. Feminismo. 3. Políticas Públicas. I. Bustamante Valdés, Arbey II. Campoalegre Septien, Rosa, coord. III. Ocoró Loango, Anny, coord. IV. Baptista da Silva, Paulo Vinicius, coord.

CDD 320.5622

Otros descriptores asignados por CLACSO

Cultura Afro / Feminismos / Mujeres / Diáspora / Racismo / Estado / América Latina / Caribe

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

**PERSPECTIVAS AFRODIASPÓRICAS
EN DEBATE**

**ETNOEDUCACIÓN, AFROFEMINISMOS Y
POLÍTICAS PÚBLICAS**

**Rosa Campoalegre Septien
Anny Ocoró Loango
Paulo Vinicius Baptista da Silva
(Coords.)**

**Grupo de Trabajo
Afrodescendencias y Propuestas Contrahegemónicas**



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

Rodolfo Gómez - Coordinador

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány -Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampin - Directora de Publicaciones

Pablo Vommaro - Director de Investigación

Equipo Editorial CLACSO

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y **Marcela Alemandi** - Producción Editorial

Área de investigación

Natalia Gianatelli - Coordinadora de Investigación

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres, Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik - Equipo de Gestión Académica



**Librería
Latinoamericana
y Caribeña de
Ciencias Sociales**

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Perspectivas afrodiaspóricas en debate: etnoeducación, afrofeminismos y políticas públicas (Buenos Aires: CLACSO, Agosto de 2023).

ISBN: 978-631-308-058-8



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Financiado por el Proyecto Anillo Converging Horizons: Production, Mediation, Reception and Effects of Representations of Marginality,

PIA-ANID/ANILLOS SOC180045.

ÍNDICE

Rosa Campoalegre Septien, Anny Ocoró Loango y

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Introducción | 11

Sergio Luis do Nascimento

Escribir es entretejer sueñosHomenaje a un gran
maestro que enseñó a sus camaradas | 17

PRIMERA PARTE: ETNOEDUCACIÓN | 25

Santiago Arboleda

Etnoeducación y educación en Cali-Colombia: aportes para comprender
su crisis estructural y propuestas iniciales para su transformación | 27

Jorge Enrique García Rincón

El Pacífico sur colombiano. El proyecto educativo y el retorno a la
Afrobioconvivencia | 45

María Isabel Mena García

La formación de conceptos raciales en la infancia: el caso del dibujo del
cuerpo en niñas negras en Colombia | 63

Arbey Bustamante Valdés

Prácticas y saberes de los/as docentes etnoeducadores/as sobre el orden racial y sus intersecciones | 77

Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz

Formación docente y educación antirracista en Colombia. Debates y trayectorias históricas | 103

Cíntia Santos Diallo y Maria de Lourdes Silva

Formación de profesores para la educación en relaciones étnico-raciales en Brasil | 123

Helena Cosma da Graça Fonseca Veloso

La lucha contra el racismo en la educación: una mirada desde Angola | 141

SEGUNDA PARTE: AFROFEMINISMOS | 161

Anny Ocoró Loango

Trayectorias educativas de mujeres afromigrantes y afroargentinas en las Instituciones de Educación Superior de Buenos Aires, Argentina | 163

Gisella Chavarro Corea, Kaythleen Marcela Clavijo Castro, Karol

Tatiana Morera y John Gregory Belalcazar Valencia
Trazando resistencias. La partería tradicional de ASOPARUPA: La lucha afrofeminista en el cuerpo-territorio | 191

Giobanna Buenahora-Molina

Todas tenemos una experiencia con la comida: mujeres afrodescendientes en Cartagena de Indias | 213

Sara Candela Montoya

La sublimación del cabello crespo en África precolonial y en Colombia negra. Para un empoderamiento capilar | 231

Lois Nwadiaru Moreira

La lacionormatividad (o por qué el cabello es político) | 253

Iraneide Soares Da Silva

Experiencias de mujeres negras en las calles de São Luís de Maranhão:
Brasil del siglo XIX. Posibilidad para las políticas educativas en las Américas | 271

Karina Andrea Bidaseca

Enseñar en el amor como práctica antirracista y anticolonial.
Un legado de las escritoras afrofeministas | 299

Génesis Anangonó

Más allá del feminismo (hegemónico): tensiones entre las
mujeres negras y afrodescendientes y el feminismo | 313

Denise Braz

Descolonizando narrativas blanqueadas sobre cuerpos negros y femeninos,
territorios y conceptos | 331

Alessandro Grassi

Feminización y feminismo en el movimiento afromexicano (2010-2019).
Un primer mapeo | 345

TERCERA PARTE: POLÍTICAS PÚBLICAS Y ANTIRRACISMO | 365

Rosa Campoalegre Septien

Hacia un segundo Decenio de los Pueblos Afrodescendientes | 367

María del Carmen Zabala Arguelles

Apuntes para el desarrollo de políticas sociales orientadas a
reducir desigualdades por color de la piel en Cuba | 383

Elia Avendaño Villafuerte

Políticas de Estado frente a los pueblos afromexicanos | 405

Geydis E. Fundora Nevot

El espacio comunitario y las políticas para superar brechas de
equidad racializadas | 425

Felicitas López Sotolongo

Las mujeres afrodescendientes ante los retos de la migración y el
trabajo de cuidados | 447

Sobre las autoras y autores | 463

INTRODUCCIÓN

Rosa Campoalegre Septien
Anny Ocoró Loango

Nacido del programa académico y de lucha Más Allá del Decenio,¹ este libro es resultado de una convocatoria abierta a la comunidad científica internacional realizada por el Grupo de Trabajo [GT] Afrodescendencias y Propuestas Contrahegemónicas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO], como expresión de alianzas estratégicas que nutren el amplio tejido de redes afrodiáspóricas que constituyen AFROCLACSO.

En la significación de este texto convergen diversos componentes. En primer lugar, se expresa el necesario tributo a uno de los miembros de nuestro GT, el querido profesor Paulo Vinicius Baptista, importante referente antirracista, quien desapareció físicamente en el año 2024. Una semblanza sobre Paulo² y sus luchas en las academias y el movimiento afrodescendiente, realizada por el profesor afrobrasileño Sergio Luis do Nascimento, inicia los artículos presentados en el libro.

1 Surgido en el 2016 como respuesta a los desafíos del Primer Decenio Internacional de los Pueblos Afrodescendientes.

2 En este sentido, por sus valiosas contribuciones, Pablo es uno de los coordinadores de este libro.

En segundo lugar, representa la continuidad de la línea editorial del GT dedicada al estudio de las Afrodescendencias, desde sus propias voces, con una perspectiva afrocentrada e interseccional, proveniente de contextos multisituados. En esta ocasión, vuelven a unirse autorxs de África y “América Latina”³ y Europa. Presentes están Angola, Argentina, Brasil, Cuba, Ecuador, México, Colombia, Italia y la diáspora africana en Europa, con una atención especial al diálogo intergeneracional capaz de incorporar de manera creciente las producciones de las juventudes afrodescendientes, tanto las resultantes de procesos de formación académica, como las emergentes de las incidencias políticas mediante liderazgos en el movimiento afro.

En tercer lugar, y sobre esta base, se presenta la reflexión crítica acerca de temas candentes que informan el campo de estudios afrodescendientes y que siguen latentes ante los desafíos de un Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Afrodescendientes, proclamado por Naciones Unidas para el período 2025-2034, en un contexto signado por la policrisis global y la emergencia de una tercera generación de derechos de los pueblos afrodescendientes en clave de reparación histórica.

Sobre esta base, el propósito es abrir el debate acerca de tres grandes ejes de discusión en tensión, que definen líneas estratégicas de acción: la etnoeducación, los afrofeminismos y los desafíos a las políticas públicas en variados ámbitos de la sociedad desde el lugar de enunciación de los pueblos afrodescendientes. Cada una de estas líneas define las tres secciones del libro que, en todos los casos, son iniciadas por el trabajo de miembros de nuestro GT.

La primera parte reúne los artículos centrados en la etnoeducación, atendiendo a su papel transformador en la lucha contra el racismo. Aquí se focalizan experiencias creativas de intelectuales-activistas de Colombia, Brasil y una narrativa africana

3 Categoría político-cultural desarrollada por Léila Gonzales (1998).

basada en la representación del modelo educativo Unesco. Se plantean disputas teórico-metodológicas y potentes alternativas.

Santiago Arboleda abre la discusión con su reflexión en su artículo “Etnoeducación y educación en Cali-Colombia: aportes para comprender su crisis estructural y propuestas iniciales”, brindando un preciso diagnóstico de la situación actual y una agenda propositiva de incidencia. Le sigue María Isabel Mena, quien centra su mirada en las niñeces afrocolombiana en “La formación de conceptos raciales en la infancia: el caso del dibujo del cuerpo en niñas negras en Colombia”. Posteriormente, Jorge Enrique García Rincón, en su artículo “El Pacífico sur colombiano. El proyecto educativo y el retorno a la Afrobioconvivencia”, subraya la conexión histórica e indispensable entre justicia climática y racial como elemento prioritario en la Reparación Histórica de los pueblos afrodescendientes.

Esta primera parte de la sesión continúa con un enfoque en la formación docente afrocentrada a través de tres trabajos: Arbey Bustamente presenta “Prácticas y saberes de los/as docentes etnoeducadores/as sobre el orden racial y sus intersecciones”; Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz aportan el artículo “Formación docente y educación antirracista en Colombia. Debates y trayectorias históricas”. A estas reflexiones se unen las autoras Cíntia Santos Diallo y Maria de Lourdes Silva contribuyendo con “La formación de profesores para la educación en relaciones étnicas raciales en Brasil”.

Finalmente, cierra la sesión con el artículo “La lucha contra el racismo en la educación: una mirada desde Angola”, en el que argumenta que “si queremos tener un mundo antirracista, necesitamos instituir este modelo de educación en todo el mundo”.

La segunda sesión se dedica a los afrofeminismos, atendiendo a tres temas clave: memorias / narrativas, de/construyendo historia y afroestéticas, vistos a la luz de los derechos de las mujeres afrodescendientes en escenarios donde se hace evidente la histórica lucha de los cuerpos, sus significados y perspectivas. En esta sesión, destacan principalmente autoras colombianas, mexicanas y de la diáspora africana en Europa.

Abren en este apartado las narrativas, memorias y experiencias la voz de Anny Ocoró Loango, quien aborda las tensiones entre género, raza y migración en su artículo “Trayectorias educativas de mujeres afromigrantes y afroargentinas en las instituciones de educación superior del área metropolitana de Buenos Aires”. Le sigue el artículo “Trazando resistencias. La partería tradicional de ASOPARUPA: la lucha afrofeminista en el cuerpo-territorio”, de Gisella Chavarro Corea, Kaythleen Marcela Clavijo Castro, Karol Tatiana Morera y John Gregory Belalcazar Valencia. Giobanna Buenahora-Molina presenta “Todas tenemos una experiencia con la comida: mujeres afrodescendientes en Cartagena de Indias”, promoviendo una lectura crítica de género.

En materia de afroestética, emerge la centralidad política del cabello afro. En esa dirección, Sara Candela presenta “La sublimación del cabello crespo en África precolonial y en Colombia negra. Para un empoderamiento capilar”. A continuación, Nwadiaru Moreira Lois indaga en su artículo “La lacionormatividad (o por qué el cabello es político)”.

Este segmento culmina con un enfoque histórico-crítico de la experiencia de las mujeres afrodescendientes, reuniendo el trabajo de Iraneide Soares Da Silva, “Experiencias de mujeres negras en las calles de São Luís de Maranhão: Brasil del siglo XIX. Posibilidad para las políticas educativas en las Américas”, y a Karina Bidasca, quien recupera contribuciones fundamentales de mujeres referentes de los afrofeminismos para demostrar su tesis central: “Enseñar en el amor como práctica antirracista y anticolonial. Un legado de las escritoras afrofeministas”. En la misma línea, Génesis Anangonó debate en “Más allá del feminismo (hegemónico): tensiones entre las mujeres negras y afrodescendientes y el feminismo”. Sigue esta senda Denise Braz con “Descolonizando narrativas blanqueadas sobre cuerpos negros y femeninos, territorios y conceptos”. Finalmente, Alesandro Grassi presenta su artículo “Un mapeo de la presencia de las mujeres en la movilización de la Costa Chica entre Oaxaca y Guerrero. (2010-2019), visibilizando sus aportes a los procesos de transformación social”.

La tercera parte coloca el debate sobre las políticas públicas y sus desafíos. Tiene la particularidad de expresar la alianza entre los grupos de trabajo CLACSO, especialmente con el GT ¿Qué Desarrolló? Diálogos Multiactor y Multinivel.

El trabajo inicial lo presenta Rosa Campoalegre, quien reflexiona sobre los desafíos que se plantean en su artículo “Hacia un Segundo Decenio de los Pueblos Afrodescendientes”. Seguidamente, se examinan las experiencias de México y Cuba en la implementación de políticas para garantizar los derechos de los pueblos afrodescendientes. En este marco se encuentra el artículo de Elia Avendaño Villafuente, “Políticas de Estado frente a los Pueblos Afromexicanos”, mientras que, en el caso cubano, María del Carmen Zabala centra su análisis en las desigualdades. Posteriormente, Geydis Geydis Elena Fundora Nevot con “El espacio comunitario y las políticas para superar brechas de equidad racializadas en el desarrollo” y, finalmente, Felicitas Regla López Sotolongo, “Las mujeres afrodescendientes ante los retos de la migración y el trabajo de cuidados”.

Al concluir estas palabras introductorias, queremos expresar nuestro agradecimiento en cimarronaje a nuestra casa común: el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y su AFROCLACSO, así como a las organizaciones aliadas, en especial a la Asociación de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as y del Caribe [AINALC], cuyo apoyo ha sido muy importante para concretar este sueño de seguir promoviendo derechos de los pueblos afrodescendientes más allá del decenio.

ESCRIBIR ES ENTRETEJER SUEÑOS

HOMENAJE A UN GRAN MAESTRO QUE ENSEÑÓ A SUS CAMARADAS

Sergio Luis do Nascimento

Escribir es entretejer sueños, deseos, anhelos, perspectivas y ternuras; este entretejido que proporciona la escritura exige dedicación, compromiso, perseverancia, sistematización, pensamiento lógico, astucia y delicadeza a quien se atreve a desafiarla. La soledad y el silencio se convierten en aliados imprescindibles en la elaboración del complejo tejido de ideas que trasciende la simple relación entre una hoja en blanco y un lápiz. Estas ideas, cuando se materializan sobre el papel, representan no solo un anhelo personal, sino un deseo colectivo de cambio, transformación y conquista; un proyecto de vida que sobrepasa lo individual para arraigarse en lo colectivo.

Con esta inspiración se lanzó en 2023 el libro *Voy a aprender a leer para enseñar a mis camaradas*. Esta obra celebra la trayectoria de una educadora comprometida con la transformación social a través de la educación. Más que un homenaje, el libro es una invitación a reflexionar sobre la importancia de las políticas afirmativas, la enseñanza crítica y la valorización de las narrativas negras en

el espacio académico. Organizada por Gioconda Ghiggi, Nathalia Savione Machado, Sergio Luis do Nascimento, Silvia Maria Amorim Lima y Tânia Mara Pacífico Hreisemnou, la colección rindió homenaje al profesor Paulo Vinicius Baptista da Silva, reconociendo su trayectoria como educador, investigador y activista de las relaciones étnico-raciales en Brasil. La colección reunió treinta textos que relatan la experiencia de antiguos alumnos, colegas y amigos, que comparten cómo su labor académica y política fue decisiva para transformar sus vidas.

Fui uno de los organizadores y creadores del proyecto, que comenzó en una conversación de bar tras un acontecimiento histórico en Brasil. Cada noviembre, Brasil celebra el Mes de la Conciencia Negra, con eventos en todo el país que reúnen a intelectuales, artistas, activistas e importantes personalidades de la lucha antirracista. En 2022, el profesor Paulo Vinicius Baptista da Silva participó en el evento en la Pontificia Universidad Católica de Paraná. Al final del encuentro, fuimos a un bar a celebrarlo, y de ahí surgió la idea del libro. El profesor Ivo Queiroz, que participó en el acto, ideó el homenaje e hizo una propuesta a todos los presentes: rendiríamos homenaje en vida a Paulo Vinicius Baptista da Silva.

El título, *Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas*, se inspira en la canción “Kalunga”, interpretada por Maria Bethânia, reforzando la idea de que la educación es un acto colectivo y un instrumento de emancipación. El libro pretende destacar la importancia del compromiso social del profesor Paulo Vinicius con la construcción de una educación democrática y antirracista. Como señala Freire (1996), “la educación, cualquiera que sea, es siempre una teoría del conocimiento llevada a la práctica” (p. 29). En este sentido, la colección destaca las prácticas pedagógicas basadas en la acogida y la valoración de la diversidad. El homenaje de varios alumnos reveló que el profesor Paulo Vinicius no era solo un consejero, sino un maestro en el sentido más profundo de la palabra: uno que enseña con el ejemplo y cuya sabiduría está anclada en la ascendencia y en la práctica cotidiana de lucha por una educación emancipadora.

Bajo su dirección, escribí una tesis titulada *Racial Relations in Elementary School Religious Education Textbooks*, en la que analicé los discursos sobre los segmentos raciales blanco y negro en libros publicados entre 1977 y 2007. El trabajo se construyó a la luz de la teoría de la ideología de John Thompson (1995) y de estudios contemporáneos sobre discursos racistas. Los resultados mostraron la persistencia de estereotipos y la invisibilización de las contribuciones negras en la educación religiosa, incluso después de la promulgación de la Ley 9 475/97, que regula el respeto a la diversidad cultural y religiosa.

Esta investigación supuso un punto de inflexión en mi desarrollo académico y personal. Me permitió revisitar mi propia historia de vida, marcada por experiencias de racismo en la infancia y la adolescencia, y replantearla a la luz de una identidad negra positiva, inspirada en clases y lecturas de autores negros como Neusa Santos Souza (1983) y Frantz Fanon (2008). El contacto con estas referencias teóricas, proporcionadas por el profesor Paulo Vinicius, fue fundamental para comprender que “ser negro no es una condición dada, *a priori*. Es un devenir” (Santos, 1983, p. 45).

Durante mi doctorado, con la tesis titulada *Políticas de educación religiosa y educación de las relaciones étnico-raciales en Brasil*, profundicé este análisis a partir de los documentos oficiales que regulan la educación religiosa y la promoción de la igualdad racial. Estudié los Planes Nacionales de Derechos Humanos (1999 y 2009), los informes de las Conferencias Nacionales de Promoción de la Igualdad Racial (CONAPIR, 2005 y 2009) y de la Conferencia Nacional de Educación (CONAE, 2010), así como las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Religiosa. El análisis reveló la dificultad de las políticas públicas para reconocer plenamente las religiones afrobrasileñas como patrimonio cultural y conocimiento legítimo en el contexto escolar.

Este camino estuvo marcado no solo por el rigor académico, sino también por momentos de profunda humanidad compartidos con mi supervisor y mis colegas de investigación. Recuerdo con cariño el primer encuentro con el profesor Paulo Vinicius, en

2006, en el Coloquio sobre Pensamiento Negro en Educación, en Florianópolis, Santa Catarina, y la conversación en el campus de la rectoría de la UFPR, que selló nuestra asociación académica. Fue un diálogo que comenzó con temas cotidianos, como el fútbol y la pasión por los equipos de Minas Gerais, y rápidamente se adentró en discusiones sobre la ascendencia, la educación y la resistencia.

Esta relación de tutoría traspasó los límites formales de la academia y se convirtió en una amistad basada en el respeto, la admiración y la construcción colectiva del conocimiento. Juntos, organizamos cursos de extensión para formar a profesores de escuelas públicas, centrados en la aplicación de la Ley 10 639/03. Estas actividades de extensión fueron fundamentales para acercar la universidad a las escuelas y contribuir a la formación de una educación más justa y plural.

Toda la trayectoria descrita en este texto homenaje fue triplicada por decenas de otros alumnos que, bajo la orientación de Paulo Vinicius, tuvieron la misma experiencia de vida resignificada por el proyecto educativo. Como dice bell hooks, “la enseñanza debe ser un acto radical que desafíe las estructuras de poder y promueva la liberación de los sujetos” (1994, p. 56). El trabajo de Paulo Vinicius ejemplifica esta visión, transformando la universidad en un espacio más justo, diverso e inclusivo.

La colección de textos buscó honrar no solo las contribuciones académicas del profesor Paulo Vinicius, sino también su trabajo en la lucha antirracista y la implementación de políticas afirmativas dentro de la Universidad Federal de Paraná [UFPR]. Su legado demuestra la importancia de insertar perspectivas críticas y decoloniales en la educación superior, en línea con autores como Kabengele Munanga (2003) y Nilma Lino Gomes (2017), que argumentan sobre la necesidad de valorar las historias y culturas afro-brasileñas en la educación formal.

Paulo Vinicius Baptista da Silva fue un intelectual negro que construyó su carrera académica sobre el compromiso social y la lucha por la equidad racial en la enseñanza superior. Desde su papel en la fundación del Centro de Estudios Afrobrasileños [NEAB] de la

UFPR hasta su participación en la Superintendencia de Inclusión, Políticas Afirmativas y Diversidad [SIPAD], ha sido un actor clave en la formulación y aplicación de políticas de inclusión. Sus contribuciones más significativas incluyen:

- La implementación de acciones afirmativas en la UFPR incluso antes de la Ley de Cuotas (Ley n.º 12 711/2012).
- La creación de programas de apoyo a la permanencia de estudiantes negros e indígenas en la Universidad Federal de Paraná.
- La orientación de la investigación académica que aborda las desigualdades raciales en Brasil, contribuyendo al fortalecimiento del campo de los estudios étnico-raciales.

Las historias de esta colección muestran cómo la orientación académica puede ser un espacio no solo para el aprendizaje técnico, sino también para crear lazos de amistad y aceptación. Varios antiguos alumnos nos han contado cómo el trabajo del profesor Paulo Vinicius influyó en sus carreras.

Entre los treinta textos del libro, me gustaría destacar cuatro de estos relatos: Abel Ribeiro dos Santos describe cómo su carrera de maestría estuvo marcada por la generosidad y el estímulo del profesor Paulo, remarcando que “su mediación fue esencial para que yo superara los desafíos de la academia” (Santos, 2023, p. 22). José Antônio Marçal acentúa la importancia de las políticas afirmativas y el papel del NEAB en la formación de una identidad académica y racial más fuerte entre los estudiantes negros (Marçal, 2023, p. 30). Kely Kadge Oliveira Nogueira habla de la influencia del profesor en su investigación sobre las desigualdades educativas, subrayando que la orientación que recibió fue decisiva para construir una visión crítica de las relaciones étnico-raciales en Brasil (Nogueira, 2023, p. 37). Mariana Silva Souza relata su transición del CBT al doctorado, resaltando cómo el profesor Paulo Vinicius la incentivó a desarrollar su investigación con autonomía y profundidad teórica (Souza, 2023, p. 41).

El libro también reflexiona sobre la historia de las políticas afirmativas en Brasil y su relevancia para la democratización de la enseñanza superior. Como señala Marçal (2023), la década de 2000 estuvo marcada por un intenso debate sobre las cuotas raciales, con resistencia de sectores de la sociedad, incluido el mundo académico. Sin embargo, la implementación de estas políticas fue esencial para garantizar el acceso y la permanencia de estudiantes negros e indígenas en las universidades públicas. Según Munanga (2003), “la acción afirmativa no debe ser vista como un privilegio, sino como una reparación histórica de las desigualdades estructurales que afectan a la población negra en Brasil”. En este sentido, el profesor Paulo Vinicius siempre ha hecho hincapié en que la inclusión debe ir acompañada de apoyo pedagógico, psicológico y social para garantizar el éxito académico de estos alumnos. En el libro también se aborda la importancia de un enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las relaciones étnico-raciales, defendiendo la necesidad de una educación que valore la pluralidad cultural e histórica del país. Como afirma Freire (1996), “no hay neutralidad en la educación; o se enseña para mantener el status quo o para transformarlo”.

El legado del profesor Paulo Vinicius demuestra que la educación es un poderoso instrumento de emancipación y que la universidad tiene un papel fundamental en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Como subraya Nilma Lino Gomes (2023), “el compromiso con el cambio social y la emancipación del conocimiento deben ser el principio rector de las prácticas académicas orientadas a la equidad racial y de género” (p. 14).

Al escribir estas memorias, me doy cuenta de que la escritura académica es, ante todo, un acto de resistencia y una celebración de la vida. Cada palabra tejida en este texto lleva la fuerza de mis antepasados y la esperanza de un futuro en el que las relaciones étnico-raciales estén guiadas por el respeto y la equidad. Como reza el proverbio africano bajo el sello de Sankofa: “Es necesario conocer el pasado para construir mejor el presente y el futuro” (Nascimento, 2007, p. 41). Por todo ello, estoy eternamente agradecido al profesor

Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, cuya orientación fue más allá de las expectativas, convirtiéndose en un verdadero compañero de viaje. Le estoy eternamente agradecida por haberme enseñado que escribir también es un acto de amor y de compromiso con la transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

- Fanon, Frantz (2008). *Piel negra, máscaras blancas*. Salvador: EDUFBA.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghiggi, Gioconda; Machado, Nathalia Savione; Nascimento, Sergio Luis do; LIMA, Silvia Maria Amorim, y Hreisemnou, Tânia Mara Pacífico (orgs.) (2023). *¡Voy a aprender a leer para enseñar a mis compañeros!* Curitiba: Universidad Federal de Paraná.
- Gomes, Nilma Lino (2023). *Voy a aprender a leer para enseñar a mis compañeros*. Curitiba: Universidad Federal de Paraná.
- bell hooks (1994). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Do Nascimento, Abdias (2007). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva.
- Dos Santos, Abel Ribeiro (2023). *Voy a aprender a leer para enseñar a mis camaradas*. En Gioconda Ghiggi, Nathalia Savione Machado, Sergio Luis do Nascimento, Silvia Maria Amorim Lima y Tânia Mara Pacífico Hreisemnou (orgs.), *¡Voy a aprender a leer para enseñar a mis compañeros!* (p. 22). Curitiba: Universidad Federal de Paraná.
- Marçal, José Antônio (2023). *Busqué un consejero, ¡tengo un amigo!* En Gioconda Ghiggi, Nathalia Savione Machado, Sergio Luis do Nascimento, Silvia Maria Amorim Lima y Tânia Mara Pacífico Hreisemnou (orgs.), *¡Voy a aprender a leer para enseñar a mis compañeros!* (p. 30). Curitiba: Universidad Federal de Paraná.
- Munanga, Kabengele (2003). *Rediscutiendo el mestizaje en Brasil: identidad nacional versus identidad negra*. Petrópolis: Vozes.

- Nogueira, Kelvy Kadge Oliveira (2023). Un viaje académico que comenzó en el siglo pasado. En Gioconda Ghiggi, Nathalia Savione Machado, Sergio Luis do Nascimento, Silvia Maria Amorim Lima y Tânia Mara Pacífico Hreisemnou (orgs.), *¡Voy a aprender a leer para enseñar a mis compañeros!* (p. 37). Curitiba: Universidad Federal de Paraná.
- Santos, Neusa Santos (1983). *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal.
- Souza, Mariana Silva. Experiencia personal como alumna del profesor Paulo Vinicius. Dos Santos, Abel Ribeiro (2023). Voy a aprender a leer para enseñar a mis camaradas. En Gioconda Ghiggi, Nathalia Savione Machado, Sergio Luis do Nascimento, Silvia Maria Amorim Lima y Tânia Mara Pacífico Hreisemnou (orgs.), *¡Voy a aprender a leer para enseñar a mis compañeros!* (p. 41). Curitiba: Universidad Federal de Paraná.
- Thompson, John B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.

PRIMERA PARTE
ETNOEDUCACIÓN

ETNOEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN EN CALI-COLOMBIA

APORTES PARA COMPRENDER SU CRISIS ESTRUCTURAL Y PROPUESTAS INICIALES PARA SU TRANSFORMACIÓN¹

Santiago Arboleda Quiñonez

Este artículo brinda una explicación introductoria de los elementos centrales que constituyen la crisis estructural y prolongada de la educación en el Distrito de Santiago de Cali durante al menos cuatro décadas, período en el que emerge la etnoeducación como política pública que se institucionaliza de manera paulatina, tortuosa y precaria en medio de un sistema educativo enfermo y enfermante. En este marco, se sustenta que la etnoeducación, intercultural por definición, es una de las corrientes pedagógicas más promisorias para transformar y rediseñar la educación con criterio de pertinencia, calidad y excelencia; dando cuenta de las características socioambientales, culturales y económicas del distrito y sus posibles vocaciones futuras, en virtud de su ubicación en una de las regiones más biodiversas del país y de América Latina.²

1 La primera versión de este texto fue presentada como conferencia central del Encuentro Académico Etnoeducación, Políticas Públicas e Identidad Afro, organizado por el Colectivo de Rectoras y Rectores Afrodescendientes [CORRA], Escuela Nacional del Deporte. Cali, junio 14 de 2024.

2 En virtud de esta característica ambiental se celebró en Cali la COP 16 de Biodiversidad Biológica, entre el 21 de octubre y el 1 de noviembre. En esta se re-

La etnoeducación es, por lo tanto, uno de los horizontes futuros indispensables para formar comunidades de conocimiento capaces de avanzar en investigación, innovación, ciencia, tecnologías, artes, deportes y cultura en tiempos de globalización y crisis planetaria.

Para desarrollar este argumento, me centraré en cinco aspectos centrales, apenas esbozados, para avanzar en esta discusión que nos ocupará por un buen tiempo que, espero, nos permita afinar la comprensión del problema y las posibles salidas en tiempos tan complejos como los presentes.

EL DISTRITO DE SANTIAGO DE CALI

Un imperativo para definir las características del distrito de Santiago de Cali es la diversidad en todas sus dimensiones. Diversidad de ecosistemas que van desde las planicies hasta las zonas montañosas más altas en los farallones, configurando una variedad de pisos térmicos y microclimas, surcados por siete ríos, de los cuales los más valorados son el río Cauca y el Pance. Estas características le otorgan una variedad en la oferta agroalimentaria, complementada por los productos que le llegan en virtud de su ubicación privilegiada como máximo epicentro del suroccidente, que articula varias subregiones ricas en biodiversidad. Se destacan las regiones del Cauca- Nariño, Huila-Tolima, el sur del Chocó y Buenaventura, puerto marítimo principal del país, que brinda sus ventajas económicas, nos vincula a la cuenca internacional del Pacífico y nos abre posibilidades con China, como primera potencia económica del planeta.

Esta ubicación le otorga una diversidad poblacional procedente de casi todas las regiones del país y una importante presencia de gente venida de diferentes países y continentes; de ahí su diversidad cultural, entre la cual toma preponderancia la matriz afrodescendiente, impronta histórica de este territorio. Cali aparece

conoció después de un intenso debate la importancia de los afrodescendientes en la conservación de la biodiversidad.

como la segunda ciudad con mayor población afrodescendiente de América Latina, con 637 023 personas, es decir, el 28,6 % de su población (DANE, 2018), después de Salvador de Bahía en Brasil con aproximadamente 2 500 000 de personas.³ Responsable con esta diversidad multidimensional, la educación debe hacerse cargo de la construcción del PLURALISMO, con mayúsculas.

Pluralismo cultural y cognitivo, lo que significa una inmensa riqueza desde las matrices étnico-culturales históricas constitutivas: afro, indígenas, mestizas, campesinas etcétera, enriquecidas con las matrices extranjeras de vieja o reciente presencia, ya sean de otros países latinoamericanos y del Caribe, asiáticos, europeos, sirios, libaneses, turcos, palestinos y judíos, entre otras tantas vertientes presentes en este territorio y las diversidades identitarias que han surgido y disputan su lugar en el espectro público. Este mosaico entretejido, este mestizaje genético y cultural es la gran oportunidad que tiene el distrito de Santiago de Cali en su conjunto y, en particular, el sistema educativo.

UN SISTEMA EDUCATIVO EN PROLONGADA CRISIS

Según datos oficiales del Observatorio de Trayectorias Educativas del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] (2023), Cali cuenta con noventa y dos instituciones educativas, de ellas veintitrés son reconocidas como etnoeducativas, es decir, el 25 % de las instituciones debería redefinirse bajo esta corriente pedagógica, que coloca en el centro el pluralismo desde la interculturalidad, de acuerdo a su definición original. Esto debería implicar que se considera la construcción del pluralismo cognitivo, pedagógico, metodológico y didáctico como una gran oportunidad para la transformación del sistema educativo.

La crisis en diversos ámbitos es pronunciada y reconocida, con resultados de las pruebas “Saber” por debajo de la media nacional, con tasas de deserción crecientes del 6,24 % en 2022 al

3 Por el subregistro que presentó este censo que fue demandado por la desaparición de la población afro en el país, podemos suponer que es mayor el número, por lo menos puede llegar a un 30 % de la población total del distrito.

6,68 % en 2023, repitencia del 12 %, entre otros muchos indicadores que se pueden consultar para diagnosticar un síntoma, sin que estos indicadores resultan los más adecuados para evaluar la pertinencia educativa territorial, en clave de excelencia global (Observatorio de Trayectorias Educativas, ICFES, 2023). La percepción común del magisterio es que la totalidad del sistema está en crisis, en gran medida por la corrupción privatizadora, que vacía de funcionamiento lo público para fortalecer lo privado de mala y pésima calidad en manos de contratistas reconocidos y políticos intermediarios. Prácticamente ningún eslabón de la cadena, ningún sujeto del sistema funciona como debiera; las mayores víctimas de esto son los/as estudiantes, las familias, sus comunidades y la sociedad mayoritaria en su conjunto, que no puede ejercer su derecho a la educación en forma digna. Se concreta de esta forma la inviabilidad del sistema en la condición actual —y, en consecuencia, directa— del *sin sentido* de cualquier proyecto de país o distrito municipal, en este caso, que no transforme la educación respondiendo a las necesidades explícitas e implícitas de la sociedad plural y sus oportunidades en el mundo global.

Sin embargo, como sabemos, la crisis de la educación es mundial y se expresa en lo nacional, regional y local con la particularidad de no tener un proyecto educativo compartido que otorgue sentido de nación, país y región, dado que, en Colombia, en el territorio nacional, los sentidos colectivos para un proyecto común en la diversidad están destruidos. Es un país de desterrados, víctimas, refugiados, despojados históricos por la larga guerra, que en medio de una profunda esperanza y resistencia claman por reparaciones, verdad, justicia y no repetición. Es desde este lugar que Cali debe hacer el esfuerzo por reconstruir y retejer el tejido social ciudadano para construir un renovado proyecto educativo desde las suficiencias íntimas, las reexistencias y la esperanza creativa como sentido común que es necesario dinamizar (Freire, 2007).

La globalización con el avance desbocado de las tecnologías digitales, la robótica y la inteligencia artificial ligadas al desarrollo del capitalismo, con su acumulación sin límites, sin fin, nos sitúa

en una crisis planetaria, en la que nuestra casa común, la Tierra, se manifiesta en peligro. El cambio climático o calentamiento global es una muestra radical de ello y, como expresión estructural, lo es también la multicrisis en todo orden, como lo plantea Edgar Moran: “Crisis cognitiva, crisis de unificación, policrisis, crisis del desarrollo, crisis de las ideologías, acentuación de los antagonismos, los maniqueísmos y los odios ciegos” (Morin y Delgado, 2018, p. 13).

Desde luego, esto implica la barbarie en sus amplias dimensiones, la xenofobia, el racismo, el sexismo, la homofobia y la aporobofobia o rabia por los pobres, expresada de manera cada vez más agresiva por las clases altas con todas sus estrategias de control poblacional que buscan acabar con una gran parte de los pobres del planeta, a través de guerras, hambrunas programadas, epidemias y pandemias, además de las campañas de control natal.

Para el caso específico que nos ocupa, el de Cali-Colombia, un rápido diagnóstico muestra las aristas de la crisis. Desde la segunda mitad de la década de los ochenta, con el fracaso de la sustitución de importaciones, la desindustrialización paulatina, el mínimo apoyo a la producción campesina, la concentración en la agroindustria, los monocultivos en manos de las familias poderosas y el triunfo de las economías ilícitas lideradas por el narcotráfico, con los paramilitares, guerrillas y carteles que agudizaron la guerra, el despojo de los más empobrecidos y la concentración de la tierra y en general la riqueza fue la impronta normalizada. Al arribar a la Constitución de 1991, en que se entroniza el neoliberalismo multicultural, con la apertura económica y los tratados de libre comercio, durante los años siguientes se avanzó aceleradamente en la importación de la mayoría del consumo nacional, incluyendo muchos de los alimentos que antes se producían en el país. El departamento del Valle del Cauca no fue la excepción y terminó de liquidar la pequeña y mediana finca, fortaleciendo el dinamismo de la élite agroindustrial del monocultivo, ahora con la diversificación al interior del modelo del ingenio cañero y el ingreso en el comercio del etanol, entre otros subproductos.

La educación, por su parte, quedó sin orientación, sin los objetivos medianamente claros que antes tuvo, al menos en los deseos gremiales del magisterio, con algunos niveles de planificación estatal. Quedó, además, sin una meta social común al destruirse la mayoría de su base productiva y social, profundizando además un desastre ecológico, con la construcción de la hidroeléctrica de la Salvajina. Varios intentos fallidos se hicieron, entre ellos, las famosas comisiones de los sabios, con sendos documentos repletos de buenas intenciones, pero sin voluntad política, económica ni social de ser aplicados. Es en este contexto que ingresa la etnoeducación al sistema educativo colombiano, a través de la Ley 115 de 1994, (Ministerio de Educación, 1994) como una novedad marginal, hasta hoy incomprendida por las mayorías, incluido un buen número de promotores en el magisterio que, en algunos casos, la ven como una moda y una oportunidad laboral, sin muchas consecuencias de cambio en el seno del sistema educativo. Es algo medio exótico que se agrega como folclore en el mejor de los casos (Arboleda, 2018a).

Esto es parte del drama en que estamos envueltos, y no encontramos salidas estructurales. Ahí radica parte de la explicación de por qué el boicot a la actual Ley Estatutaria de Educación y el paro nacional convocado por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación [FECODE] que se encontró con este evento programado mucho antes por el Colectivo de Rectoras y Rectores Afrodescendientes [CORRA], pero que, no obstante, le otorga mayor sentido en el ejercicio colectivo de encontrar rutas para un proyecto educativo contextual, significado concreto de calidad, pertinencia y excelencia.⁴ No entraré en detalles en relación con el juego de poderes y la correlación de fuerzas e intereses que se reflejan en esta coyuntura, donde claramente están en disputa

4 Entre el 11 y el 20 de junio el magisterio colombiano se declaró en paro nacional indefinido ante el trámite de una Ley Estatutaria de Educación que estaba a punto de ser aprobada y que claramente privatizaba este derecho, en desarrollo del primer Gobierno de izquierda en la historia de Colombia. Esta coyuntura abre un debate público sobre el proyecto educativo que requiere el nuevo país.

abierta dos proyectos de país. Lo que está en juego desde luego, a través de la educación como pilar fundamental del avance de los pueblos, es qué proyecto de país queremos, o qué es posible construir. Lo anterior señala la urgencia de un plan integral de mejoramiento de la calidad educativa, abriendo la pregunta:

¿Cuál es el proyecto que puede dar unidad en la diversidad para señalar el futuro del distrito de Santiago de Cali, asumiendo su lugar de liderazgo en el suroccidente que mira hacia la cuenca internacional del Pacífico y a Colombia?

Cali tiene la oportunidad de ser pionera y faro en el país, estimulando el rediseño y la reestructuración del sistema educativo colombiano a través de la construcción y la gestión de un nuevo modelo de educación, participativa e inclusiva para todos, con criterios de pertinencia y solidaridad; resignificando los sentidos de la calidad, cuyo centro debe ser la contextualización comprensiva de lo diverso, para ser aprovechado como gran ventaja, como riqueza para la creatividad social. Y aquí la etnoeducación se convierte en una de las políticas públicas inexploradas, portadora de futuro y esperanza para la refundación del sistema educativo.

EDUCACIÓN Y ETNOEDUCACIÓN

La noción de etnoeducación se origina en Colombia, se construye a partir del concepto de etnodesarrollo y del trabajo teórico que venía haciendo el antropólogo Guillermo Bonfil Batalla en relación con el control cultural (1989); su preocupación por la destrucción acelerada de los pueblos indígenas en toda América Latina y el Caribe. Teniendo como preocupación central lo sucedido en México, un etnocidio y genocidio encubierto que planteaba a los académicos e intelectuales comprometidos un desafío, asumido por Bonfil Batalla acuciosamente construyendo dialógicamente herramientas participativas de trabajo con estos grupos amenazados por la expansión capitalista extranjera y de colonialismo interno por parte de las élites nacionales con los megaproyectos turísticos y de explotación de recursos naturales.

El prefijo *etno*, en el concepto de etnodesarrollo, quiere enfatizar un desmarque de la idea fundamental y clásica del desarrollo como acumulación y medición de crecimiento económico per cápita y de ganancia en una sociedad. El etnodesarrollo pretendió ser entonces una idea de convivencia desde visiones distintas a las eurooccidentales. Lo que quería señalar es que, si bien aceptamos que nosotros también nos desarrollamos, pues nos desarrollaríamos de otra manera, de una manera “mucho más armónica”, mucho más conectada con la naturaleza, respetando los ciclos naturales los respetando sentidos de comunidad, de lo colectivo, sin la visión individualista hegemónica en el paradigma del desarrollo. Y es allí desde donde se deriva la noción de etnoeducación, que vemos apropiada en principio para reflexionar específicamente sobre los procesos indígenas. El libro *La etnoeducación* es el que en el mundo académico y político oficializa ya la noción de etnoeducación dentro de las categorías que comienzan a hacer carrera para pensar la educación en el país (Ministerio de Educación, *La etnoeducación* 1990). Es decir, *ad portas* de la Constitución de 1991.

En ese libro se aprecian estudios referidos a los pueblos indígenas, especialmente de la Amazonía y en el Cauca. Ahí no aparece lo afro todavía. Enfatizando en esto, la noción de etnoeducación en Colombia nace ligada a las experiencias indígenas, y no es gratuito que sea así, porque se relaciona con la defensa territorial y ambiental. Hoy podríamos entender la etnoeducación como un proceso social, político y educativo cuya finalidad es erradicar el racismo como patrón articulador de múltiples opresiones históricas.⁵ En ese sentido, es un proceso transformador de las mentalidades y prácticas sociales que busca fortalecer la convivencia pacífica, la justicia social, la democracia decisoria y la igualdad diferencial, sobre la base de la justicia y el diálogo intercultural. Es decir, estamos hablando entonces de la justicia cognitiva, de valorar todos los conocimientos y los grupos portadores en igualdad de

5 Sobre la trayectoria de la eugenesia como renovado momento de la articulación del racismo en la educación colombiana, ver el importante estudio de Tovar Mosquera (2016).

condiciones, valorando los aportes que pueden hacer a la construcción de nuevos sentidos de vida y opciones pedagógicas, educativas. Es una igualdad epistemológica y vital.

En la búsqueda de esa justicia propone y exige una valoración igualitaria, ojalá al menos equitativa, de todos los conocimientos y saberes para gestar ciudadanías interculturales convivenciales, con respeto de la naturaleza y de los territorios. Entonces, cuando vemos la construcción y la movilidad de esta noción nos queda claro que se trata de un proyecto que va más allá de la educación formal, justamente nace en la educación comunitaria, en los procesos de fortalecimiento comunitario, ligazón que se constituye hoy en un imperativo indispensable para la transformación del sistema educativo en Cali y en el resto del país.

La Ley 115 del 94 o Ley General de Educación señala en el capítulo 3 del Título III la educación para grupos étnicos: “La etnoeducación como la educación para grupos étnicos”. Esto fue reglamentado por el Decreto 804 de 1995, que precisó la atención educativa a los grupos étnicos reconociendo su particularidad y su derecho a la autonomía y fortalecimiento de su identidad e historia. En el caso de los afros tuvo una profundización con el Decreto 1122 de 1998. Es decir, tres años después se saca este decreto para el desarrollo de la cátedra de estudios afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país, luego los lineamientos curriculares de esta cátedra en el 2000, que se publicaron en el 2001 para su aplicación hasta noveno grado de bachillerato en el área de Ciencias sociales; elaborados por una comisión donde tuve la oportunidad de participar, como en diferentes momentos de la constitución de este campo de la etnoeducación afrocolombiana, con los desarrollos normativos posteriores, entre ellos, el Estatuto Especial para Etnoeducadores que se encuentra en proceso de terminar su negociación para su funcionamiento (Arboleda, 2018b).

Tenemos que detenernos un poco para recordar que el prefijo *etno*, en términos etimológicos, significa pueblo, etnia, nación, incluso en últimas lo que significa es un conjunto de características distintivas. *Etnos* y luego etnia en la tradición etnológica, que

después será antropológica, pero en todo caso la etnología siempre es estudiar al otro, al no occidental, es estudiar al colonizado, la periferia de Europa Occidental, para eso funcionó la etnología. El prefijo *etno* marca una relación de desigualdad geopolítica y de dominación. Finalmente, se refiere en términos de significación a identidad, pero una identidad diferencial y subsumida, asimétrica en relación con las tradiciones de Europa Occidental.

Educación es un sustantivo que se impuso como universal en la tradición desde Grecia, pasando por Roma y rearticulada en la modernidad eurocéntrica colonial, como la formación del ser humano en sociedad para la reproducción, recreación, innovación, creación de cultura, de los sentidos vitales. La educación aparece como un universal. En la Ley General de Educación se puede ver esta tensión: se llama Ley General de Educación, es un universal para todos, orienta el proyecto nacional, la ciudadanía, la construcción de nación. En ella encontramos un capítulo que se llama “Etnoeducación”, un agregado. Esa tensión conceptual, esa semiótica no se puede perder de vista, de tal forma que lo que podemos constatar allí, simplemente al leer la Ley General de Educación o hacer la reconstrucción conceptual, es que la noción de educación como un universal se la arrogó el proyecto colonialista moderno y la etnoeducación, finalmente, queda como una opción para los étnicos, las etnias, los racializados e inferiorizados. En la antropología, después de la Segunda Guerra Mundial, la noción de raza quedó desacreditada por el holocausto y fue reemplazada vehementemente por la de etnia. De tal forma que la palabra etnia camufló la raza al ser políticamente correcta, sin que el racismo muestre señas de desaparecer como uno de los principales problemas en las relaciones sociales de la humanidad, origen de muchas violencias y barbaries.

Finalmente, debemos indicar que la noción de etnia que pretende la igualdad valorativa de las culturas, solapando a la de raza que entraña desigualdad histórica a causa de la pretendida superioridad blanca o emblanquecida sobre los otros. Al aceptar la “etnización” constitucional de ciertos grupos de personas, se vuelve, en

la actualidad, un rasgo de deshumanización encubierto; es declarar por parte de los colonizadores y sus descendientes que ellos son los portadores de lo universal del ser humano, lo superior y, con ello, la educación que se debe de imponer a los otros. La educación, la verdad, la cruzada civilizatoria, salvar almas; hay que sacarlo de la barbarie; es el mismo viejo catecismo con nuevas palabras nuevas, con sus retóricas de competencias y su estandarización, entre otras jergas de la colonización educativa que deshumaniza camuflando el racismo, el clasismo y la “interPARTE” de desigualdades.

Toda la genealogía que podemos hacer nos demuestra que la educación se convierte en un universal colonial detentado por el proyecto blanco eurocéntrico. Entonces, la educación va a ser blanca, la razón educativa va a ser blanca; la razón educativa, si es que existe tal razón, va a tener color (León, 2024). La educación blanca es también, desde luego, machista, racista, y esa razón blanca, con su proyecto tecnocientífico, va a ser uno de los motores fundamentales del capitalismo hasta traernos a este momento de la inteligencia artificial. Es decir, la acumulación capitalista está ligada a esa educación blanca como un gran patrimonio, y dentro de esa educación, el proyecto tecnocientífico y armamentista, y toda la idea de que esa ciencia, esa racionalidad es la verdad y que, por lo tanto, se debe de imponer a los otros, de tal forma que la experiencia de los otros, de los etnizados, aparece como un atavismo tribal, premoderna, como folclore pintoresco, cuando más, cultura popular repentista, sin sistematización ni fundamentos. En la sociología esto es clásico; la sociología se dividió entre modernidad y premodernidad, nos trazó esa línea, lo que Boaventura de Souza llamó *la línea abismal*. Los que quedamos en la premodernidad estamos atrapados en la zona de víctimas, en la zona de los explotados, y los que quedaron en la zona de la modernidad se ubican en la zona de los privilegios, de la industrialización y del desarrollo.

Esa clasificación es el soporte que legitima la autodestrucción de lo propio por el avergonzamiento, que legitima el etnocidio a mediano y largo plazo. Podemos afirmar que el aparato educativo, la educación universal es una máquina de producir etnocidio,

porque es una máquina de producir destrucción cultural que al hacerse a mediano plazo no se nota tanto, es a cuentagotas. Los profesores y las profesoras formados en las normales tenían esa tarea de construir nación estandarizando, borrando las particularidades. Se trataba de un proyecto cultural que debía homogeneizar y producir al ciudadano común de la nación, tarea que, hasta cierto grado, se ha logrado, desde luego, con muchas y ricas excepciones que se explican por el centralismo y las exclusiones históricas de amplias regiones de frontera.

El paradigma cambió hacia la valoración de la diversidad y el pluralismo, pero la inercia histórica hace que las prácticas pedagógicas y la concepción educativa no hayan cambiado como se esperaba. La fuerza de la costumbre se mantiene en varias generaciones de docentes, más aún, con la obligatoriedad estandarizante del capitalismo multicultural-neoliberal. La multiculturalidad es una retórica de exaltación de lo exótico sin profundidad de los contenidos que puede aportar cada cultura para el cambio al que estamos abocados por las múltiples crisis ya señaladas. Todo parece una esquizofrenia colectiva, con algunos rasgos de bipolaridad.

Pues bien, si entendemos esto, creo que estaríamos de acuerdo en plantear lo siguiente: todo proyecto educativo es por definición etnoeducativo, porque todo proyecto educativo parte de la experiencia localizada de un grupo humano, de su experiencia cultural, de su valoración. Procede de algún lugar, de una historia; y es el colonialismo el que lo hace universal o universalizable. Pero, en sentido estricto, la noción de etnoeducación entonces nos sirve para criticar a la noción de educación como un universal y señalar sus límites en la experiencia eurocéntrica, norteamericano-céntrica, en fin, colonial. Por ejemplo, si planteamos la noción de educación europea, resulta extraña, el concepto es hasta exótico, porque lo que existe es educación alemana, hay tradición alemana, educación francesa y hay tradición francesa, educación italiana y así podríamos seguir distinguiendo cómo cada proyecto educativo tiene raíces étnicas. Entonces, en educación, desde luego, cada uno defiende su proyecto y tiene sus particularidades, y ahora, con la

Unión Europea, pues trataron de lograr unos estándares mínimos, pero ni siquiera se puede hablar de educación europea en sentido pleno. Concluamos este planteamiento subrayando que todo proyecto educativo es etnoeducativo por definición, porque da cuenta de una localización histórica y de unas relaciones de poder de los grupos humanos.

LOS OFRECIMIENTOS DE LA ETNOEDUCACIÓN COMO POLÍTICA PÚBLICA NOVEDOSA Y TRANSFORMADORA EN AMÉRICA LATINA Y COLOMBIA

¿Qué le brinda la etnoeducación como horizonte realizable de transformación creativa posible y esperanzadora a los sistemas educativos?

La etnoeducación en conjunto con las educaciones indígenas y campesinas reclaman unas ontologías relacionales, unas urdimbres de lo vital, unas conexiones complejas de la existencia, se oponen, por lo tanto, y nos muestran caminos distintos a la fragmentación epistemológica eurooccidental. Fija unas epistemologías, unos principios de construcción y transmisión de conocimiento, que nos hablan claramente de una vivencia ecobiocéntrica. Es decir, la vida es el centro, el centro no es el ser humano, y esta concepción ecobiocéntrica se opone al antropocentrismo. Podrían pensarse también estas ecosofías, estos sistemas de pensamiento y prácticas bioculturales, no antropocéntricas para reconstruir en ellas las pedagogías y didácticas que entrañan en su proceso histórico de recreación e invención de presentes y futuros para lo existente.

Algunos pensadores, como Jesús García (2022), hablan de afropedagogías, que, reitero, se sustentan en un ecobiocentrismo, clave para reinventar y rediseñar los conocimientos ante la crisis epistemológica que se anuncia desde el pensamiento complejo. Otro principio que nos ofrece la etnoeducación es su insistencia en lo comunal, en lo comunitario y en el bien común. Son procesos educativos donde el centro es la comunidad y la escuela o las instituciones son nichos que hacen parte de la comunidad.

Este principio del bien común ligado a la solidaridad, en conjunto, insisten además en la democracia comunitaria sustancial

y decisoria, y proponen la descolonización y la liberación, profundizando las posibilidades de la igualdad diferencial.

Se encuentra en la etnoeducación la aspiración casi utópica de una sociedad intercultural y, por lo tanto, la necesidad de formar ciudadanos interculturales. La justicia ambiental, el cuidado ambiental como clave de ese ecobiocentrismo y los derechos de la naturaleza. Por lo tanto, hay una crítica fuerte al desarrollo como acumulación sin fin y al capitalismo que destruye los ciclos naturales en busca de plusvalía. Por esta razón hay que estudiar y tomar en serio filosofías como el Muntu y el Ubuntu, que nos desmarcan de las filosofías eurooccidentales como únicas fuentes de conocimiento válido, más aún cuando sabemos la centralidad que tuvo África en la historia universal de la humanidad. Cualquier historia universal debe partir de África, lo que aún no sucede en nuestro sistema educativo, que, por cierto, en el caso de Colombia, apenas comienza a recuperar sus clases de historia. Es por lo tanto un sistema desmemoriado y descerebrado, cegado por un perverso y suicida proyecto de país que poco a poco iremos superando, el país de *la seguridad democrática*, liderado por Álvaro Uribe, quien en su período de Gobierno (2002-2010) suprimió la clase de historia, mientras desangraba el territorio nacional.

Considero que sin ser los únicos, son considerables los fundamentos y prácticas pedagógicas que nos ofrece la etnoeducación como política pública en marcha. Maltrecha, incomprendida e implementada con muchos accidentes, por diferentes razones. A menudo reducida a la implementación marginal de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, con muchos visos de folclorismo y exhibiciones descontextualizadas, como lo señalamos arriba. ¿Qué implica construir un proyecto educativo para el distrito de Santiago de Cali teniendo en cuenta dichos elementos, además de otros?; ¿qué implica la construcción de los Proyectos educativos Comunitarios [PEC], para avanzar en el avance de experiencias piloto?

La etnoeducación es una corriente pedagógica-educativa de antirracismo, antixenofobia, antisexismo y, por lo mismo, de igualdad de género; es un proyecto antipatriarcal que aporta a la

convivencia pacífica, a la solidaridad, a la interculturalidad y a la creatividad social y colectiva. Además, reconoce y valora la espiritualidad incluyente, convivencial, ética y política de la co-responsabilidad. Desde ahí sienta los pilares para construir la ciencia, la tecnología, el arte, el deporte y la innovación, desde los primeros niveles educativos, porque mantiene viva la curiosidad y el misterio de la vida en todas sus dimensiones. Sigue vigente el encantamiento del mundo, más allá del racionalismo mecanicista y calculador que nos tiene en estas crisis que es, ante todo, una crisis de los modelos de pensamiento.

Finalmente, lo que quiero destacar es que la etnoeducación como corriente pedagógica y proyecto constructor de esperanza propuesto por los racializados y empobrecidos del país en perspectiva latinoamericana y del Caribe, puede entrar en diálogo intercultural con otras corrientes pedagógicas y educativas para producir modelos contextualizados que den respuesta adecuada a nuestras necesidades; en tanto alberga una defensa radical de la vida planetaria y de los pueblos, y que ofrecen soluciones tecnológicas en todos los ámbitos de la vida, que son importantes para momentos tan críticos como estos de crisis planetaria. Allí veo la importancia de este proyecto educativo de humanización y de desetnización racializada. Es una fuente de imaginación y creatividad aún por explorar pedagógicamente, que puede ayudar a transformar el sistema educativo en Cali, en el país, en Latinoamérica-Caribe y en el sur del planeta.

1. PROPUESTAS INICIALES PARA SUPERAR LA CRISIS Y AVANZAR EN LA TRANSICIÓN

El CORRA está llamado a liderar la transición de la educación en Cali, ante esta larga crisis sin dolientes, ni querientes concretos. Ningún sector de la sociedad se ha hecho cargo con la seriedad, el conocimiento y la disciplina que esto requiere. Lo que encontramos son improvisaciones, desinterés y la oportunidad de hacer de la Secretaría de Educación y del sector en general un centro de negocios, en detrimento del derecho de los niños, las niñas y los

jóvenes. Los fines de la educación han quedado totalmente desdibujados, solamente enunciados retóricamente según los intereses de cada sector en pugna por casi medio siglo, hasta llegar a este momento en el que no se sabe de manera demostrable socialmente para qué educamos, qué incidencia específica está teniendo nuestra labor en la sociedad actual, en el marco del remolino de guerra intestina que caracteriza al país y a la región. Por ahora solo tres grandes propuestas para provocar la reflexión, el diálogo y la acción colectiva:

1. Creación y puesta en marcha de un observatorio de la educación en Cali y el Valle del Cauca que produzca un informe periódico actualizado sobre su situación.
2. Institucionalización de un evento anual para evaluar y hacer seguimiento al sistema educativo en Cali y el valle inicialmente. Después se podrá extender cuando menos al suroccidente, zona de influencia e interconexión inmediata del Distrito de Santiago de Cali.
3. Liderar un gran pacto ciudadano por la calidad de educación en Cali, en conjunto con la Secretaría de Educación, los sindicatos y todas las fuerzas vivas del distrito, para elaborar un Plan Educativo Comunitario Intercultural Distrital [PECID] con carácter participativo que reinvente la educación y le fije metas comunes interculturales de mediano y largo plazo, para aportar a la construcción de una sociedad incluyente, cuya impronta sea solidaria, saludable, segura y sustentable.

BIBLIOGRAFÍA

- Arboleda Quiñonez, Santiago. (2018a). *Defensa ambiental, derechos humanos y ecogenocidio afrocolombiano. Pesquisa em Educação Ambiental* 13 (1), 10-27. doi:10.18675/2177-580X.vol13.n1.p10-27
- Arboleda Quiñonez, Santiago. (2018b). Etnoeducación, etnización afrocolombianas y forcejeos decoloniales. *Revista TransVersos*, (14), 187-203. doi:10.12957/transversos.2018.38667

- Bonfil Batalla, Guillermo. (1989). *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. México: CIESAS.
- Freire, Paulo, y Araújo Freire, Ana María. (2007). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. [7.^a ed.]. Ciudad de México: Siglo Veintiuno.
- García, Jesús. (2022). *Cimmarronaje, afroepistemología y soberanía intelectual*. Venezuela: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Instituto Colombiano para la Observación de la Educación [ICFES]. (2023). *Observatorio de Trayectorias Educativas*. Bogotá
- León Pesántes Catalina. (2024). *El color de la razón*. [Tesis de doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos]. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. <https://epdf.mx/el-color-de-la-razon-y-del-pensamiento-critico-en-las-americas.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/189/ley-1151994-ley-general-educacion>.
- Ministerio de Educación Nacional. (1990). La etnoeducación. Conceptualización y ensayos. Bogotá Programa Etnoeducación-Prodic “El griot”.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1448>.
- Morin Edgar, y Delgado, Carlos. (2018). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Observatorio de Trayectorias Educativas. (20223). *Datos oficiales*. Cali.
- Tovar Mosquera, Juan Vianey (2016). *La eugenesia en Colombia: aproximación bioética a un problema de justicia social (1900-1950)*. Bogotá, D.C.: Editorial Universidad El Bosque.

EL PACÍFICO SUR COLOMBIANO

EL PROYECTO EDUCATIVO Y EL RETORNO A LA AFROBIOCONVIVENCIA

Jorge Enrique García Rincón

INTRODUCCIÓN

La modernidad occidental euronorteamericana, repitiendo constantemente la historia del poder, ha universalizado sus ideas a tal punto que cualquier provinciano de Europa puede arrogarse el derecho de proponer máximas universales que serán acogidas por los grandes centros académicos para aplicarlas en todo el mundo sin restricciones. Más allá de la invasión europea al planeta, empezando por declarar a la gente de África como sujetos de raza en el siglo XV, más allá del comercio triangular de seres humanos africanos y más allá de pauperizar, esquilmar y empobrecer al mayor porcentaje de habitantes de la Tierra, en una constante histórica, Europa y Estados Unidos de Norteamérica siguen generando las directrices que deben regir al sur global.

En los tiempos recientes, y relativamente recientes, se han impulsado mandatos desde el norte global en temas como economía, derechos humanos, medioambiente, educación y cultura, etcétera. Pero la universalidad de estas medidas es relativa en el sentido en

que no están dirigidas a toda la población mundial, sino a la parte históricamente sometida como consecuencia del colonialismo de larga duración. El consenso de Washington que define diez reglas para regular la economía de los países del sur, los objetivos del Milenio que contiene las estrategias desde la perspectiva occidental para erradicar la pobreza en el planeta, la declaración de los derechos humanos que, desde una perspectiva del norte global constituye otra promesa incumplida de la modernidad europea. En términos ambientales, ya escuchamos y leímos las promesas del Protocolo de Kyoto y otros grandes eventos mundiales sobre el compromiso de los países industriales en la reducción de las emisiones de gas de efecto invernadero. Estos eventos pensados y diseñados por el norte global se suman a las promesas de un buen futuro para la humanidad; en contraste el calentamiento global crece de manera alarmante.

En materia de Educación, desde 1996, ya recibimos y asumimos las recomendaciones de la Unesco (Delors, 1996), sobre los pilares de los procesos educativos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Ya leímos los siete saberes para la educación del futuro de Edgar Morin (1999). En manos de la Organización Mundial del Comercio [OMC] y su entidad subsidiaria, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], se han venido diseñando los currículos educativos de los países del sur en los últimos tiempos. La educación, en este sentido, es una imposición del alto poder del norte global, de aquella élite económica mundial que obliga a un perfil comercial y financiero de los programas académicos en los países periféricos. Esta parte, la más reciente de las imposiciones, no debería pasar sin crítica y sin transformaciones, en el sur global no deberíamos aceptar que la educación sea un simple instrumento del mercado. En el sur la educación debe conducir al levantamiento de la conciencia política; si bien la estadística, la educación financiera y mercantil son procesos necesarios, en el sur la prioridad son los seres humanos, la capacidad de comprensión crítica de la realidad, la capacidad de hacer alianzas políticas entre los “subalternos fabricados”. No podemos

aceptar el reduccionismo de los fines de la educación para someternos a la lógica y los designios del capitalismo comercial.

En educación, la propuesta de occidente es una suerte de universidad napoleónica contemporánea. La educación napoleónica del siglo XIX estaba dirigida a formar a los funcionarios que constituirían la burocracia monárquica; ahora, la educación del siglo XXI es percibida, desde los poderes del norte, como escenario para formar tecnócratas que protegen el equilibrio financiero del gran capital, es decir, en términos históricos son una suerte de alfiles, esclavos y caballos que garantizan vida larga para el rey. ¿Queremos esa formación?

Es muy palpable la reproducción del modelo colonial racista en las políticas del capital en la actualidad. Estas políticas universalizadas para el sur no hablan del fin del colonialismo ni de la erradicación del racismo como fenómenos violentos de desequilibrio de la humanidad. Estas políticas globales de educación no cuestionan el orden racial ni el orden económico mundial. Por el contrario, son políticas dirigidas a sostener dicho orden y profundizarlo. De ahí la importancia de que el sur global pueda desarrollar una mundialización de sus ideas; que no son solo para un hemisferio sino para toda la geografía humana. Ya que todo se ha recibido desde el norte, es hora que el sur ponga a circular globalmente la solidaridad con todos los seres humanos, la hermandad con los demás seres de la naturaleza, una economía que contrarreste progresivamente la pobreza, una educación que favorezca la comprensión de la diversidad humana y desarrolle subjetividad histórica, que pueblos étnicos-raciales y otras naciones y conglomerados humanos inferiorizados puedan superar la condición de sujetos de raza, así como la esclavitud moderna, etcétera. Si alguna importancia debería tener la educación, es trabajar por la necesidad de desracializar y descolonizar la humanidad. Esto salva al planeta de la muerte.

EL CONTEXTO DEL PACÍFICO COLOMBIANO

Por centurias los territorios habitados por los pueblos negros en Colombia fueron considerados tierras de nadie, zonas rojas, tierras

de salvajes, zonas de evangelización, territorios nacionales o zonas de frontera. Este hecho nos remite a la idea de los territorios abandonados y olvidados por el Estado al que se refieren con frecuencia los habitantes de estas regiones. Dichos lugares se caracterizan por las carencias o déficits en los distintos sectores de la dinámica social, tales como una deficiente educación, un servicio de salud precario, ausencia de empleabilidad, falta de oportunidades para los jóvenes, las mujeres y otros actores sociales. Sin embargo, un análisis más complejo de estos territorios indica que a las problemáticas sociales señaladas hay que agregarles las fracturas culturales agenciadas por el conflicto armado, el deterioro de la naturaleza y la desestructuración de la familia, así como los efectos del fenómeno del narcotráfico. Todo indica que las comunidades atraviesan hace mucho tiempo por un drama humanitario, donde existe un desequilibrio total con el medio ambiente, la relación de las culturas del territorio con la naturaleza debilitada, la baja producción de alimentos, el asunto de la inseguridad en los territorios y la persecución de los liderazgos, el confinamiento y la migración forzada son permanentes.

Todo lo dicho no es otra cosa que la expresión del racismo estructural histórico sobre lo que han cabalgado las políticas del Estado. Solo las capacidades de resistencia de los pueblos garantizan la supervivencia en estos lugares. De ahí la importancia de recuperar las tradiciones, la ancestralidad y reforzar el proceso de mujeres y organizaciones étnicorraciales para fortalecer la cultura como motor de la supervivencia.

Las comunidades piden que se escuche la visión de los territorios. En temas como la economía y los recursos naturales se reclaman con vehemencia los derechos de estos pueblos. Por lo tanto, la justicia territorial implica un conjunto de acciones y procesos que deben reorganizar los territorios procurando el bienestar social de los habitantes, el cuidado de la naturaleza, la preservación de las prácticas culturales ancestrales, así como la formación y protección de los líderes y lideresas que tienen como vocación la defensa de los derechos humanos y del ambiente.

Por otro lado, la justicia territorial se refiere también a la necesidad de restauración histórica de las comunidades que han sufrido las heridas de la esclavitud y siguen sufriendo las del racismo. Estas comunidades guardan aun una relación espiritual con los territorios y, pese a los siglos de expoliación, aún son guardianes de las tradiciones médicas, sociales y culturales en armonía con la naturaleza. Reparar las comunidades y los territorios como un solo cuerpo, como un sistema relacional, implica también el desarrollo de políticas redistributivas. Es decir, cambiar las fórmulas de la distribución de los recursos en el país. Darle más al que más tiene y menos al que menos tiene no solo representa una injusticia histórica, también un modo sistemático de desarrollar el exterminio de los pueblos “periféricos”, en este caso las comunidades negras e indígenas del Pacífico y de otros lugares del país.

La justicia territorial es la justicia restaurativa y redistributiva. Históricamente, la distribución del presupuesto de la nación se ha realizado bajo parámetros de enriquecimiento continuo de unas regiones ya consolidadas y manejadas por élites políticas y económicas y, por otro lado, el empobrecimiento continuo de otras regiones cuyas poblaciones no reciben los mínimos para su supervivencia, como es el caso de los territorios de los pueblos étnico-raciales cuyo ingreso per cápita es el más bajo del país.

El racismo, como fenómeno social, históricamente ha tenido como aliado el sistema nacional de educación. Este es el caso de Colombia, pero también de otros países de América donde la diáspora africana es parte de la población. Utilizar el sistema educativo racista para desracializar es un reto de enormes proporciones si se tiene en cuenta que pocos sectores lo conciben de esta manera. La educación del Estado es generadora de prejuicios raciales en cuanto proyecto que impulsa la negación de ciertos sistemas de pensamiento para dar paso de manera continua al pensamiento eurocéntrico, único conocimiento reconocido como válido por el sistema público de educación colombiano.

Con estos antecedentes de vieja data, la educación colombiana ha sido utilizada para generar una ciudadanía blanca con

referentes culturales, políticos y epistémicos muy claros y en detrimento de los pueblos étnico-raciales que no tienen presencia en el currículo nacional. Una comunidad sin referentes propios en el sistema de aprendizaje de su país, es equivalente a pueblos invisibles. En efecto, es la invisibilización de la cultura de origen africano, su historia, sus contribuciones al país lo que hace del sistema educativo colombiano un escenario racista de excelencia.

No se reconoce la historia intelectual afrocolombiana ni su pensamiento educativo. No se permiten diálogos sobre los conocimientos africanos y de la diáspora en Colombia y en las Américas. Y claro, esto trae consecuencias nefastas en la formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las comunidades negras. Cuando estos menores no reciben conocimientos sobre las culturas de su país, sobre la composición étnica-racial de la población y sobre la diversidad de formas de pensar, cuando no se les presentan referentes intelectuales de su propio pueblo, estamos frente a una educación que genera una visión muy reducida del mundo y de la vida. De esta manera, la personalidad se forja en el desconocimiento y en el rechazo de otras formas de vivir y de ser. Esa educación es racista (García, 2024).

La educación como proyecto de ascenso social fue la visión de algunos pensadores negros colombianos en el siglo XX, hoy la educación que se inspira en los intereses culturales y políticos de los pueblos negros se visualiza como una política antirracista capaz de lograr el equilibrio social, cultural y racial. Para ello, es necesario que el Ministerio de Educación diseñe una política escolar donde el antirracismo se concrete como un elemento transversal al currículo. También establecer mecanismos sistemáticos para el reconocimiento práctico de la legalidad y la legitimidad de los procesos educativos propios de las comunidades negras. Impulsar la educación propia casa adentro de los territorios negros y, al mismo tiempo, abrir espacios en el currículo nacional para el diálogo interepistémico. Si esto se logra, es el camino más expedito para la eliminación del racismo en la escuela, con repercusiones positivas en la sociedad.

EL PROYECTO EDUCATIVO Y LA AFROBIOCONVIVENCIA

Los contingentes de africanos esclavizados en América escriben un texto y muchos textos donde ponen a prueba su imaginación y su creatividad en medio de situaciones de cautiverio y adversidades. Desde niños, los descendientes de africanos en el Pacífico colombiano iban tejiendo y escribiendo el texto de la vida, la convivencia y la libertad. El mandato de los ancestros que los hace respetuosos y solidarios es una suerte de camino hacia una convivencia total y amable con las personas, los animales, los ríos, los árboles y con los muertos que, en esta cultura, están siempre presentes.

La filosofía Bantú que Manuel Zapata Olivella nos mostró en la figura del Muntú es la guía de los pueblos negros ribereños del Pacífico, sean estos mineros, agricultores, pescadores, etcétera. La cuestión fundamental es la consideración de que la convivencia es un proyecto ecosistémico, espiritual, cultural y político. Para entender el Muntú como la expresión de la familia amplia, extensa y extendida que incluye los vivos en diálogo con los muertos y con todos los demás seres de la naturaleza, además de las creencias, las prácticas espirituales, la visión propia del mundo, etcétera, es preciso contemplar lo biocultural y la biogobernanza.

Lo biocultural es precisamente lo que maestros y maestras del Pacífico intentan incorporar en el currículo propio Casa Adentro. Se trata de afianzar, a partir de contenidos de la vida ancestral, la creatividad en la comprensión y socialización de las relaciones de los seres humanos con la naturaleza. Este asunto constituye una dinámica de vida diferencial, ya que los pueblos negros de esta región son inconcebibles sin la conexión con el mundo natural. Como lo dejó ver Agustín Codazzi en su recorrido por el Pacífico como miembro de la Comisión Corográfica, señalando despectivamente que los negros convivían en estado de naturaleza, cultivando algunas matas de plátano, que con las carnes de saíno les daba un grosero, pero seguro alimento y además “en aislamiento y en medio de las fieras que se pasean entre ellos como en una heredad común” (Codazzi y Barona Becerra, 2002).

El estado de naturaleza, pese a las teorías kantianas, hegelianas, de Gobineau y Codazzi, es la realización de lo biocultural. La cultura propia de los pueblos que, según Bonfil Batalla (1988) se compone de lo heredado de los ancestros y lo adquirido en relación con otras culturas, en el Pacífico negro de Colombia adquiere una connotación espiritual. La cultura propia es ante todo biocultura, es decir, aquello que marca la relación simbiótica de los seres humanos con todas las demás especies. Esta relación es justamente lo que se ha reconocido como cultura relacional. Esto es, el Muntú en su acepción de “persona” es en realidad persona multiplicada. Existe entonces en el Pacífico una personalidad territorial cosmogónica que concibe la vida en su mayor extensión.

El proyecto educativo con enfoque étnico-racial del Pacífico sur colombiano contempla la educación propia como derivado de la cultura propia. Esos territorios palenqueros, quilombolas llamados oficialmente Consejos Comunitarios o Tierras Colectivas de las Comunidades Negras según la ley 70 de 1993, gozan de un rico repertorio cultural y espiritual. El proyecto etnoeducativo se manifiesta en varios aspectos: como proyecto de restitución ontológica, es decir, el retorno a la identidad africana, el culto por los valores ancestrales que los maestros y comunidades llaman “lo propio”, el pensamiento ancestral, el conocimiento tradicional, las prácticas lúdico-pedagógicas a partir de los rituales espirituales, la participación de los padres, abuelos y líderes de las comunidades en el proceso de aprendizaje a partir de didácticas propias que tienen como denominador común el “aprendizaje colectivo” (García, 2009). Esta herramienta está asociada a la cultura propia. Si las comunidades tienen una visión colectiva de la vida, entonces el proyecto educativo debe apuntar a afianzar dicha visión. Frente a un enfoque de vida ecosistémica y colectiva, se requiere también una biopedagoga entendida esta como la mediación que posibilita la intersubjetividad entre todos los seres vivos que habitan el territorio. Desde el enfoque biopedagógico se puede comprender mejor la reciprocidad. Los seres humanos aportan elementos para la conservación de las otras

especies, mientras que estas proveen a los seres humanos de múltiples elementos para hacer posible la vida.

Lo anterior está emparentado con lo que denominamos *relacionalidad casa adentro*. Si bien la educación y la pedagogía en los contextos culturales afrodiaspóricos deben contemplar la socialización y el afianzamiento de las afroepistemologías (García, 2022), también es importante reconocer que la dinámica del conocimiento tradicional es lo que hemos denominado aquí como procesos bioculturales. Estos procesos enriquecen la epistemología propia en el sentido en que la amplían dando apertura a otros conocimientos que están fuera del contexto próximo. En el pensamiento ancestral de la Diáspora africana, la expresión “Casa adentro” es un asunto político y epistemológico que no tiene límites territoriales, es más bien la expresión de una criticidad afrodiaspórica, una mentalidad ecosistémica, que puede develarse en cualquier escenario de la sociabilidad y en diversos campos del conocimiento. Más allá de la tierra está el territorio y más allá del territorio está la territorialidad que se puede llevar tan lejos como se quiera.

LA BIOGOBERNANZA

En cuanto a la biogobernanza es preciso argumentar que se trata de la forma de gobierno propio en los territorios colectivos de los pueblos negros. De hecho, la ley 70 de 1993 establece que las tierras colectivas de las comunidades negras son inembargables, inalienables e imprescriptibles. Son territorios ancestrales que, ocupados por africanos y su descendencia a partir del proyecto libertario del cimarronaje y luego como consecuencia de la abolición legal de la esclavitud, fueron diseñados y construidos bajo lógicas de culturas africanas en un entramado biocultural que buscaba exorcizar los rezagos de la esclavización. Es decir, en estos territorios, fieles a sus tradiciones, la diáspora africana no solo adquiere la categoría de comunidades ancestrales, también la de sujeto colectivo que va a ser reconocida de forma tardía por el Estado colombiano. El gobierno *casa adentro*, en términos de biogobernanza, significa una dinámica vital de los pueblos en armonía con la naturaleza.

La conciencia colectiva de que no solo se gobierna entre los seres humanos sino también con otros seres vivos como el agua, los bosques, los animales y acompañados de los espíritus de los muertos, entra en declive con la presencia de actores armados en el marco del conflicto colombiano. Estos ejércitos privados, paramilitares, guerrillas y el propio ejército oficial colombiano desconocieron las formas de vida propia de los pueblos negros e indígenas de los territorios colectivos. Prohibieron rituales, persiguieron a las autoridades étnicas, invadieron los lugares sagrados, los ríos, las lagunas, los manglares, las bocanas, los esteros, las quebradas donde las comunidades desarrollaban la vida social, bioeconómica y biocultural.

La biogobernanza casa adentro, en los territorios del Pacífico en Colombia, no se trata de un proceso de resistencia de los pueblos con ocasión de las imposiciones hegemónicas de la epistemología, la productividad y la cultura de la modernidad occidental, es más bien un proceso milenario en el que tienen cabida la filosofía, la espiritualidad, las cosmovisiones y cosmogonías más antiguas de la humanidad.

Los actores armados obligaron a los pueblos a tumbar sus cultivos tradicionales de cacao, plátano y frutales para reemplazarlos por la mata de coca. Los industriales hicieron la otra parte, usurparon las tierras colectivas con diferentes mecanismos para establecer el monocultivo de palma de aceite, desplazando la opinión de las comunidades que se vieron abocadas a salir de los territorios. De tal suerte que, tanto las colonizaciones empresariales de las últimas décadas (Prieto, 2016), como la presencia de los actores armados lograron en los últimos treinta años un impacto sin antecedentes en la estructura socioeconómica, cultural, política y espiritual de los pueblos negros del Pacífico.

La educación casa adentro, también llamada educación propia, palenquera o etnoeducación, viene trabajando en la recomposición del tejido social a partir de la implementación del Proyecto Etnoeducativo Afronariñense [PRETAN]. No todos los maestros y los líderes comunitarios participan de manera comprometida con

este proyecto; sin embargo, es justo decir que quienes lo hacen, no solo cumplen con una política pública, también aportan a la biogobernanza de los territorios colectivos. La expresión *biogobernanza* es clave para hacer la diferencia con el concepto de gobernanza que propone el banco mundial y otros organismos multilaterales que promueven la entrada de grandes empresas a los territorios tras sus recursos naturales con la anuencia de los Gobiernos.

La gobernanza del banco mundial está centrada en el tema ambiental, lo que indica con claridad cuáles son los intereses de quienes obtienen las concepciones por parte de los Gobiernos, para la explotación de recursos en las comarcas de los pueblos étnicos-raciales en Colombia. En este escenario, las comunidades negras, sin acción y sin determinación, aceptan los proyectos de las multinacionales o de empresarios colombianos en procesos de consulta previa de acuerdo con el convenio 169 de la OIT. No obstante, los pueblos no pueden objetar los proyectos y, por lo tanto, estas comunidades se convierten en convidados de piedra en la protocolización de acuerdos con las empresas que tienen el respaldo del Gobierno. Esta forma de gobernanza, que admite la presencia y decisión de terceros externos sobre los recursos de los territorios étnicos, es nefasta para los pueblos negros e indígenas del Pacífico. Sin control sobre sus propios territorios, ya sea por la presencia de actores armados ilegales en el marco del conflicto colombiano, por la presencia de grandes industriales de la palma aceitera (monocultivo) o, irónicamente, por un proceso legal de consulta previa, las comunidades no solo padecen la enajenación de sus recursos, también se ven restringidas y perseguidas en su movilidad y en su discurso político. De ahí que hablar de biogobernanza y de Gobierno propio es un lenguaje y un proceso que posiciona la defensa de la naturaleza y otros intereses de tipo cultural y político no exentos de riesgos.

El concepto de sujeto colectivo es desdeñado tanto por los Gobiernos como por los actores armados y los empresarios. Es a este panorama al que se enfrenta la educación propia casa adentro, donde se pretenden los consensos necesarios entre las comunidades

para proteger las tierras ancestrales. Maestros y maestras ombli-gadas, así como líderes de los consejos comunitarios, desde hace treinta años han asociado los procesos etnoeducativos, por su condición de escenario de debate político y cultural, a una lucha intelectual por el territorio.

En suma, en todo el recorrido histórico y en los aconteci-mientos mas recientes, los pueblos de la diáspora africana en el Pacífico colombiano han tenido que enfrentar un modelo de Estado que funciona bajo la lógica centro-periferia; desde esta perspec-tiva la gente del Pacífico ha resistido desde siempre la supremacía andinocéntrica que está basada en el determinismo geográfico. Existe también un modelo económico basado exclusivamente en el extractivismo que sangra la tierra y penetra en lo mas profundo, buscando metales como el oro y el platino, maderas y otros recursos genéticos o estableciendo los enclaves económicos como los mono-cultivos agenciados por grandes empresarios con la anuencia de los Gobiernos, cultivos contraculturales que debilitan los ecosistemas frágiles del territorio; y, sumado a esto, un modelo cultural colom-biano racista que considera al negro aún como una cosa. Es un panorama absolutamente colonial.

No obstante, cada vez es más patente la construcción de un discurso de resistencia y de emancipación, verbigracia los paros de Buenaventura y Quibdó en 2017 son indicadores de progreso en términos organizacionales y expresión de descontento de las gentes de los territorios colectivos. En materia de pensamiento propio y desa-rrollo epistemológico, siguiendo la historia de los pueblos negros en las Américas, se podría afirmar que estos procesos siguen la siguiente línea:

- Una epistemología de la supervivencia. Se trata de la forma como la población de la diáspora africana asumió la vida en condición de adversidad y cautiverio. En la época de la esclavización en América, los negros inventan y reinventan perma-nentemente estrategias para mantenerse vivos en sentido físico y espiritual. La recuperación de elementos de matriz africana del conocimiento como la medicina propia en conexión con

la naturaleza o la combinación de lo religioso con lo político, lo social y cultural constituye a los Cabildos, quilombos, mambises y palenques en espacios protectores, pero también de creación y reproducción de nuevos conocimientos.

No hay duda que en los comienzos de la esclavización y la colonización, es decir, en un mundo de violencias sin tregua, el interés principal para los pueblos fue la supervivencia. Más allá de lo planteado por Édouard Glissant (2005) en el sentido de la pulsión mimética que acompaña al colonizado, es importante reconocer su capacidad de resistencia y creación. Sin esos elementos no habría población diaspórica. El proyecto de vida construido casa adentro debe recuperar las habilidades prácticas y la pulsión creativa afrodiaspórica que está presente en su condición de cautiverio. Es una imaginación notablemente amplia y un escenario de invenciones multiplicadas que en otro lugar denominado elasticidad racional afrodiaspórica (García, 2011).

- Una epistemología de la convivencia. El sentido de comunidad solidaria de la diáspora resultó clave como un escenario modelo de convivencia, siguiendo los legados ancestrales de África en cuya época precolonial prevalecía el sentido de lo comunal (Entralgo, 1979). Sociedades que no poseían propiedad privada, pero gozaban de la naturaleza de forma responsable. Las asignaciones de responsabilidades sobre el cuidado del agua, del monte, del oro, de la tierra etcétera eran mandatos que contribuían a una sana convivencia. En diáspora, la gente de África recrea ciertas tradiciones que le permiten una vida relacional, esto es, una convivencia armónica entre los humanos y de estos con todos los seres de la naturaleza. Si la cultura es relacional, la educación de estos pueblos también debe serlo. De ahí que un proyecto educativo en perspectiva de los pueblos negros debe abarcar el conjunto de sus tradiciones, cosmovisiones y cosmogonías.

- Una epistemología de la libertad. Se refiere a un elemento transversal a la vida de la diáspora africana. El anhelo permanente de la libertad es el gran proyecto histórico por el que todo

invento, aprendizaje o reflexión crítica tiene sentido para los africanos en cautiverio. Como lo he mencionado en otro lugar, el cimarronaje como expresión de libertad es una suerte de epistemología del humanismo afrodiaspórico. La lucha por la liberación mental, la defensa de la cultura y los territorios, la des-esclavización y descolonización implica complejas operaciones cognitivas y espirituales que en su conjunto conectan a las poblaciones africanas y su descendencia en América. Es la continuidad de un proyecto emancipador complejo que enfrenta a la violencia física tanto como a la violencia epistémica (Spivak, 2003) del sistema colonial pasado y presente.

Ahora bien, como lo he planteado también en otro lugar, al sumar estas tres perspectivas de la epistemología nos resulta prudente afirmar la existencia de la epistemología de la cultura afrodiaspórica. Esta a su vez, pese a la mirada externa escrutadora, racista y xenofóbica, se caracteriza por formas de respuestas creativas en cada situación adversa de cautiverio o sujeción. Por otro lado, esta epistemología es hija de la pulsión creativa de la diáspora como estrategia de supervivencia. La diferencia de perspectiva en las concepciones de la epistemológicas del afuera y el adentro reside en que la mirada externa que hacen sectores poderosos sobre los pueblos negros e indígenas, en el sentido de percibir estos pueblos como ignorantes y perezosos (Merizalde, 1921), es contrarrestada casa adentro en el valor asignado al conocimiento tradicional, en su práctica y en su eficacia como instrumento de sanación. En los tiempos recientes esta mirada interna, es decir, estas formas propias de existencia basadas en la solidaridad, los valores ancestrales y en el conocimiento tradicional se está precipitando hacia afuera para enriquecer la ciencia, la cultura, y la convivencia en todo el país.

En resumen, la historia de la diáspora africana en América nos habla de una tensión entre las epistemologías hegemónicas y las afroepistemologías; esto es, entre un mundo de imposiciones, esclavitud y colonización y un mundo de resistencia y creación, entre un mundo deshumanizante y un afromundo o mundo

negro humano, humanista y rehumanizador. Como mundo negro humano comprendemos la condición natural, es decir, la constatación de la existencia material de los cuerpos negros, el sentido de pertenencia a la especie humana. Como mundo negro humanista nos ubicamos en la historia intelectual de la diáspora, en sus formas de pensar, en una episteme emancipadora cruzada con la experiencia espiritual. Y, finalmente, como mundo negro re-humanizador develamos el proyecto de restitución ontológica, la apuesta por rescatar la condición humana plena y el valor ético de extender este proceso a las otras sociedades en el marco de las articulaciones y alianzas políticas entre los “inferiorizados” que denomino interculturalidad radical.

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PLANETARIA EN PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL

Tomaremos como conclusiones los siguientes planteamientos que tienen el propósito de provocar reflexiones acerca de la ampliación de la cultura propia de los pueblos étnicos- raciales.

1. La educación en nuestros países debe promover y resaltar la biogobernanza y la autonomía de los Gobiernos de los territorios colectivos quilombolas, palenques, mambises y resguardos indígenas para garantizar el cuidado de la naturaleza y la supervivencia de la especie humana. Esta educación es relacional y por lo tanto afianza la convivencia solidaria, las economías locales, la cultura propia, la espiritualidad y el sentido de pertenencia territorial.
2. Educación que facilite la comprensión sobre la crisis del planeta. Conocer el origen económico y antiético de la explotación irracional de la naturaleza. Conocer el tamaño del agotamiento de los bosques que es lo mismo que el agotamiento de la vida. No basta con decir que se requiere educación ambiental, es más profundo, es el análisis de la conciencia humana y el futuro de la especie. No solo es saber, sino hacer algo que transforme.

3. La educación debe ser, en todos sus componentes, una política antirracista y anticolonial. Debe apostar a la superación del estado del no ser fanoniano. Una educación que respete y difunda las epistemologías propias de los pueblos. Esto es, salir de la condición de sujetos de raza para asumirnos definitivamente como sujetos históricos. Es la restitución ontológica competencia de la educación. Es necesario crear programas académicos que involucren el conocimiento tradicional de los pueblos étnico-raciales y su contribución a la supervivencia de la humanidad.

4. En una dimensión internacional, la educación que se busca, debe promover la interculturalidad en términos de alianzas políticas entre los pueblos étnico-raciales que habitan el sur global. Es la intersubjetividad colectiva entre pueblos que comparten la misma historia colonial. Estos pueblos deben reconocer los derechos ancestrales que poseen y que están consagrados en la normatividad internacional como el convenio 169 de OIT, informes y normativas derivadas de las cumbres mundiales contra el racismo y todas las formas de discriminación. Es el derecho a vivir de acuerdo con las cosmovisiones y cosmogonías de cada pueblo.

5. La educación en perspectiva étnico-racial requiere que los sistemas de educación de nuestros países no dependan de la Organización Mundial del Comercio [OMC] ni de la OCDE. Que los Gobiernos del sur sean autónomos en las decisiones sobre el establecimiento del sistema de educación en diálogo con los pueblos. La educación para los pueblos étnico-raciales debe estar en la línea de la autodeterminación y la libertad.

6. Se requiere una educación que prepare al individuo y los colectivos étnico-raciales para detener el empobrecimiento continuo. Educación que apunte a la investigación in situ generando que las propias comunidades determinen las propiedades de sus territorios en materia de agricultura, agroecología, planes de manejo ambiental, etcétera. Afianzar

el conocimiento sobre el conocimiento propio es la epistemología afrodiaspórica e indígena.

7. Se requiere educación para el fortalecimiento de la conciencia y la incidencia política. Que cada pueblo pueda conocer el funcionamiento del Estado y la fórmula de distribución de las riquezas del país al que pertenece. Una educación en donde los pueblos étnico-raciales puedan apostar a nuevas lecturas de la geopolítica y en lo fundamental puedan contribuir en la escritura de una nueva historia: la historia de la humanidad descolonizada y desracializada.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonfil Batalla, Guillermo. (1998). Teoría del control cultural. *Clásicos y Contemporáneos en antropología*, CIESAS-UAM-UIA. *Anuario Antropológico*, (86), 13-53.
- Codazzi Agustín, y Barona Becerra, Guido. (2002). *En geografía física y política de la confederación granadina*. Universidad del Cauca Popayán.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. [Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI].
- Entralgo, Armando. (1979). *África sociedad. Notas acerca de la estructura social del África negra*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Fanon, Frantz. (2009). *Piel negrasmáscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal. S. A.
- García, Jesús. (2022). *Cimarronaje, afroepistemología y soberanía intelectual*. Venezuela: Fundación Editorial El Perro y La Rana. Edición digital.
- García, Jorge. (2020). De estero en estero: construcciones educativas de las comunidades negras del Pacífico sur colombiano en medio del conflicto armado. *Revista Interterritorios*.
- García, Jorge. (2024). *Pensar casa adentro*. Capítulo VIII. Cali: Imprelibros.
- García, Jorge. (2023). Hacia una nueva humanidad. *Revista del CISEN Tramas / Maepova*, 11 (1), 12-26.

- García, Jorge. (2011). Etnoeducación “casa adentro”: un modelo político-pedagógico en el Pacífico colombiano. *Revista Pedagogía y Saberes*.
- García, Jorge. (2011). Diáspora africana en Colombia. *Revista Piedra de Panduro*.
- García, Jorge (2009). *Sube la marea: educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico*. Argentina: Edinar.
- García, Jorge. (2009). *Por fuera de la casa del amo: insumisión epistémica y cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano del siglo XX*. Cali: Poemia Editorial.
- Glissant, Édouard. (2005). *El discurso antillano*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Patarroyo López, Luz Helena, y et al. (s. f.). Biopedagogía en comunidades resistentes y sus aportes a la construcción de paz en Colombia.
- Merizalde del Carmen, Bernardo. (1921). *Estudio de la costa colombiana del Pacífico*. Bogotá: Imprenta del Estado Mayor General.
- Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Prieto, Andrés Guillermo. (2016). *Colonización empresarial y concentración de tierra: el cultivo de palma en Tumaco (1960-1990)*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia [ICANH].
- Serje, Margarita. (2011). *El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, (39).
- Velásquez, Rogerio. (2010). Apuntes socioeconómicos del Atrato medio. *Ensayos Escogidos*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Zapata Olivella Manuel. (1997). *La rebelión de los genes*. Bogotá: Altamir Ediciones.

LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS RACIALES EN LAS INFANCIAS

EL CASO DEL DIBUJO DEL CUERPO EN NIÑAS NEGRAS EN COLOMBIA

María Isabel Mena García

INTRODUCCIÓN

El dibujo infantil constituye un campo de trabajo que se ocupa de las representaciones que hacen las niñas. La constitución de redes, monográficos y trabajos de pre- y posgrado evidencia una producción sin igual en torno a los dibujos que realizan los infantes para comunicar, a su modo, el mundo que habitan. Para la realización de este trabajo se utilizó el taller de dibujo infantil como una técnica cualitativa que aprovecha espacios en los cuales los niños se sienten acogidos, ya sea que estén en ámbitos institucionales, como sus escuelas, o en ofertas comunitarias donde también se realizan actividades de dibujo, sin más intención que momentos lúdicos para los participantes.

Los estados del arte de esta bibliografía (Salas-Moreno y Vanegas García, 2023) sugieren que la investigación se ha centrado en perspectivas clásicas: el dibujo del cuerpo, de la familia, del territorio, de las emociones, de la violencia sexual, entre muchos otros desarrollos que marcaron los temas de mayor atención en el siglo

XX. Estos trabajos han estado influenciados por los test propuestos por reputados psicólogos como Luquet (1977), Kellogs (1979), Vigotsky (1982), Saíenz (2003) y Gooddenough (1971).

Esto también subraya que, al revisar la literatura disponible, especialmente en español, se observa una ausencia de estudios que focalicen la articulación entre el dibujo infantil y la raza. Menos aún se vislumbran análisis que expliquen la interseccionalidad entre raza (color de piel), género (las niñas de la investigación) y clase social (niñas que representan las clases sociales vulnerables de la sociedad). Así las cosas, esta dimensión de investigación podría ofrecer novedosas perspectivas analíticas sobre cómo esas niñas perciben y representan las diferencias raciales en sus dibujos. Explorar este ámbito permitiría comprender mejor la formación de conceptos raciales en la infancia y cómo intervenir para hacer de esta experiencia un proceso identitario, tranquilo y agradable para millares de infantes en las Américas negras.

De hecho, ante la riqueza de los planteamientos anteriores, la interrogación por el dibujo sobre la raza o color de piel no ha sido sugerente para este campo de estudios y sigue brillando por su ausencia. En Colombia aún faltan trabajos que analicen el significado de los pigmentos a la hora de pintar el cuerpo en un país oscurecido por el racismo y la discriminación racial hacia las personas negras. Cuesta creer que la producción académica no haya advertido la ausencia de estos niños y niñas como fuente para las demandas del movimiento social en la lucha por la garantía de los derechos. Esta situación justificó, en gran medida, la realización de esta investigación.

En ese sentido, una premisa a desarrollar es el reconocimiento del dibujo infantil como un campo epistemológico en sí mismo. La amplitud teórica desarrollada a través de un siglo de literatura revela valiosos desarrollos, y los enfoques metodológicos usados en las corrientes investigativas también sugieren multiplicidad de técnicas de estudio que evidencian la riqueza al estudiar esas representaciones. Lo anterior se completa con la emergencia de los estudios raciales, cuya vigencia es incuestionable. Abordar

esta evidente laguna no solo enriquece la comprensión de la percepción infantil sobre la inocultable diversidad racial, sino que genera información para un mejor acompañamiento a los posibles eventos de racismos si se presentan en las aulas de clase.

Teóricamente, este estudio se sirve de los estudios raciales (Tellez, 2015; Bonilla, 2013). En especial, este artículo se beneficia de los aportes de Carlos Moore (2020) para ubicar aquella tendencia que le preocupa el impacto de la piel oscura en sociedades racializadas. Dado el interés por describir el origen y funcionamiento de las desigualdades, este artículo pone la lupa en la intersección entre la raza con el género y la clase social, con el objetivo de desplegar un proceso comprensivo profundo. Además, recurre a las perspectivas conceptuales que estudian a los niños y las niñas con agencia y capacidad de deliberación en sus contextos particulares. Dada esta necesidad, el presente estudio se centra en el proceso mediante el cual los sujetos que transitan por los primeros grados de la escolarización construyen su identidad o conciencia de raza, a través del dibujo del cuerpo (Mena, 2022, 2024; Mena y Meneses, 2020). De hecho, la idea general que articula a este grupo de trabajo, que se aglutinan bajo el movimiento África en la Escuela, es que la piel ocupa un rol decisivo en las cartografías de la desigualdad que presenta América latina y que los niños y niñas forman parte de estas históricas brechas.

En otras palabras, este trabajo supone que la raza o color de la piel permiten a las niñas formular múltiples cuestionamientos o adaptaciones al orden social. Estos sujetos adoptan alguna posición al respecto, ya sea porque explícitamente pintan dibujos con tonos parecidos a su negritud, o se grafican blancos en hojas de bloc, o con los colores que se naturalizan en el sector educativo para representar al cuerpo humano.

En términos metodológicos, como ya se ha señalado, este estudio tiene un diseño cualitativo, se aprovecha la riqueza que ofrecen sus técnicas analíticas. La muestra está conformada por dibujos realizados por niñas que se encuentran en edades de

entre seis y ocho años que acuden al grado primero de educación primaria de una escuela pública en la ciudad de Quibdó, departamento del Chocó.

La estructura de este texto inicia con las perspectivas teóricas de los estudios raciales en la infancia, posteriormente se adentra en la parte metodológica, luego de lo cual presenta los resultados y algunas discusiones especialmente útiles para la agenda antirracista de los movimientos pedagógicos en la región.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA RAZA

La discusión de la raza es intensa (Mena, 2020 a) no solo porque un sector grande de pensadores trató de eliminar ese concepto¹ en tanto, según su perspectiva, empobrece el debate social al subrayar el impacto de la melanina en las tramas vitales de los sujetos, según esta tendencia el tema de la piel es una de más de las nociones que conforman la batería de indicadores de la desigualdad. Apostaron a que el debate se convertiría en esencial si traía al frente el tono corporal e intentaron tratar el fenotipo como una transparencia. De esa manera, se ocultó una de las dimensiones más problemáticas en el ordenamiento social y, aunque otro sector mantuvo el estudio sobre la epidermis, no es una disputa menor en la bibliografía que se estudia en América Latina.

De hecho, Moore (2020) señala que una de las problemáticas más agudas para sociedades racializadas es el impedimento de notar el sufrimiento que infringen los sistemas sociales cuando se trata de las personas negras. Enfatiza en la necesidad de distinguir los diferentes racismos, si bien todas las expresiones de este fenómeno comparten una misma matriz, el racismo ibérico que viene de España implica rasgos diferenciados del racismo posindustrial que viven territorios como Estados Unidos o Sudáfrica, allí se necesitaron leyes segregacionistas para separar físicamente a los blancos

1 La perspectiva que me interesa exponer es aquella que, si bien asume la complejidad del debate racial, no reemplaza el concepto raza por otros como etnia y cultura tan en boga en las corrientes teóricas.

y a los negros, mientras que España no requería probar nada, ya tenía una experiencia racial con los llamados moros a través de siglos de convivencia con ese pueblo, venido del norte de África. Significa lo anterior que, si bien la academia europea puede aportar muchas claves analíticas a las problemáticas del sur, el marco donde se movilizan estas problemáticas no necesariamente se ajusta a las particularidades del contexto colombiano.

Seguir esa línea sin criticar al eurocentrismo o al imperialismo, resta oportunidad de desarrollar un marco situado en las propias realidades del pueblo afrocolombiano que se moviliza contra el racismo a pesar de la negación sistemática que muestra la academia tradicional para encarar este fenómeno.

Hacer este planteamiento es fundamental para acopiar el marco teórico de referencia para la investigación y sus posteriores anclajes metodológicos. De hecho, la ausencia de informes periódicos sobre eventos asociados a racismo y a discriminación racial por parte del Estado colombiano constituye una muestra irrefutable de racismo, basado en la idea de ocultar oficialmente las brechas sociales para estas comunidades. A manera de ejemplo; Colombia no cuenta con indicadores raciales que muestren tasa de matrícula, deserción o graduación desde el preescolar hasta la universidad. Esta laguna deja ver lo lejos que se está de obtener información seria y oficial sobre la presencia de estos sujetos en los niveles educativos.

Los referentes teóricos situados en este marco conceptual, ubican las memorias infantiles y de su red de cuidadores (Castillo, Caicedo, 2022) como un campo de trabajo que luego supone intervención por parte de los adultos, la premisa anterior implica afirmar que si los niños sufren el racismo, esa experiencia debería ser tomada por los artífices del antirracismo como una tarea frontal de la lucha por la defensa de los derechos humanos, solo que en la gran mayoría de este tipo de bibliografía pareciera que es automático situar el antirracismo como un efecto espontáneo que se desarrolla sin necesidad de explicación o argumentación. Nada más lejos de la realidad, ya que, sin las bases necesarias, las experiencias de sufrimiento racial se quedan en anécdotas, proclives al olvido.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA RAZA EN LAS INFANCIAS

No obstante la crítica anterior, hay que reconocer notables trabajos que indagan sobre el impacto del fenotipo en las trayectorias sociales, y este trabajo se inscribe en esa tendencia. Avanzamos sobre la idea de que el mayor vacío sigue existiendo sobre raza e infancia, no solo por el poco reconocimiento que se otorga a las niñeces, sino también porque implica pensar el lugar que ocupan estos sujetos en la agenda antirracista. Ese doble desafío abre oportunidades importantes para colocar en el centro las demandas, por una atención especial, a los casos de racismo² (Mena, 2021). Además, es innegable el impacto psicológico que genera la falta de reconocimiento, el ocupar un no lugar en la formación de ciudadanos que nutren la democracia.

Especialmente se destaca los aportes a la construcción de identidades o la conciencia racial que supone, momentos críticos para las niñeces, según estudios referentes como los de Tajfel (1982), Allport, (1979); Amós, (1978); Clark, (1947). Al considerar los dibujos como fuentes discursivas, no existe duda de su legitimidad como archivo excepcional en la exploración de emociones, sentimientos y demás tramas que envuelven a las niñas de esta investigación.

Adicional, la dinámica del color piel,³ también conocido como color natural o color carne, imprime unas particularidades al crear una cultura en la que, a pesar de no reflejar la negritud, representa el color “natural” del cuerpo humano.

Todo lo anterior configura un terreno complejo en el que las experiencias vividas deberían generar no solo una doble conciencia,⁴ al presentar a los sujetos de raza, sino un conjunto de vivencias que atraviesan cada pliegue de la piel.

2 Solo con el apoyo financiero de la Cooperación Internacional, el Observatorio Contra el Racismo, del Ministerio del interior se publicó un informe sobre episodios de racismo en niños de las comunidades negras.

3 De hecho, en la industria cosmética esta nominación es tan profunda que se nombra así los polvos faciales, las cremas e inclusive la ropa interior; panties, medias veladas entre otros.

4 Se atribuye a Du Bois haber situado el problema de la doble conciencia, una especie de diferencia que se encarna y provee de atributos a las personas negras, primero por autoidentificación y hacia fuera del sujeto que percibe un problema existencial de profundas consecuencias.

Los estudios referidos destacan varios nodos centrales:

- 1) Existe una conciencia sobre la diferencia de los colores de la piel, que inicia desde tempranos momentos en la infancia. La evidencia empírica señala que, la identidad de género (ser niña) acontece sin mayores problemas, pero la identidad racial es un proceso influenciado por múltiples factores tanto individuales como colectivos.
- 2) Los niños negros se percatan de la inferioridad asociada a su tono de piel, a pesar de los esfuerzos que algunas familias e instituciones educativas hacen al respecto.
- 3) Dado que imaginar que un sujeto puede pasar de negro a blanco en un instante o lacia su pelo como por arte de magia, produce una distorsión en su conciencia.
- 4) La ausencia de la historia de la comunidad afrodescendiente en las aulas de clase tiene implicaciones negativas en la construcción de una imagen de referencia para esos niños y niñas, a quienes se le obliga a estudiar una historia que no reconoce los aportes de sus ancestros a la historia nacional (Mena, 2021).

METODOLOGÍA

La metodología cualitativa se encarga de describir detalles sustantivos para la configuración del método que se va a utilizar, así como el diseño y su posterior ejecución, en tal sentido se ubicó una escuela pública en la ciudad de Quibdó, lugar privilegiado para describir procesos de una institución educativa femenina.⁵ En el departamento del Chocó, situado al occidente del país, la mayoría de los habitantes están por debajo de la pobreza, lo cual lo convierte en un territorio vulnerable. Ha sido duramente golpeado por el conflicto armado debido a un Estado ausente que no entiende la dinámica

5 Si en general la niñez es escondida en los procesos de investigación, que continúan siendo adulcentrados, imaginemos a las niñas, ocultas bajo el manto de un sujeto -niño- que en nombre de la universalidad o de lo genérico representa un gran desafío para dar voz a esas personas.

territorial y las formas creativas a través de las cuales las personas resisten para permanecer allí.

Para este trabajo se conversó con maestras de primer grado de primaria con el objetivo de brindar a las niñas un ambiente familiar que no fuese extraño a su cotidianidad. Básicamente, la muestra fue constituida para este primer curso por veinticinco dibujos. La idea general era hacer un circuito que iniciara con los talleres de dibujo, entrevistas a las participantes y devolución del trabajo. No obstante, las realidades de movilidad territorial, producto de la guerra que no concluye en el país, impidió retornar a la escuela, con lo cual solo se alcanzó a realizar la socialización de los dibujos al cierre del taller.

Es pertinente subrayar la alegría de las niñas al hacer el dibujo, actividad antecedida por una dinámica rompehielos que se realizó con el objetivo de lograr un ambiente relajado durante la cual comieron dulces, bailaron y acogieron la investigación de una forma muy cálida. Las maestras de esos cursos aprecian la idea de que las niñas realicen dibujos, pero desafortunadamente no tienen los recursos epistemológicos para hacer de ellos una actividad que vaya más allá de las clases de artística o de la decoración del salón, por lo tanto, solo se dibuja para que las niñas se relajen y se recogen las piezas para entregarlas posteriormente, sin ningún esfuerzo de seguimiento, a las familias. Esta situación merece ser analizada por cuanto los procesos de formación de los maestros de la educación preescolar, básica y media deberían contemplar seminarios de dibujo infantil con el fin de mitigar el silencio que hay alrededor del tema de la infancia, justamente en el escenario donde esas voces debieran ser protagonistas.

Para el momento del taller, fue importante la consigna: dibujar y pintar su cuerpo como quisieran. No se les indujo a rellenar pensando en otra cosa que no fuera su propia creatividad. Para eso, se dispusieron colores escolares de los que hay en el mercado, lápices, borradores, sacapuntas, hojas de bloc, entre otros materiales educativos.

A pesar de la instrucción básica de pintarse, otras personas aparecieron en este conjunto de dibujos, principalmente la mamá y los hermanos que, tienden a ser más pequeños que estas estudiantes, lo cual sugiere el contexto de familias muy jóvenes para este caso particular. Frente a los tiempos del dibujo, en general se tardaron en graficar los aretes, las coronas, las trenzas, las fiestas donde se luce todo lo anterior y, sobre todo, la idea generalizada de que son reinas de belleza.

Tardaron alrededor de veinte a treinta minutos para hacer su dibujo, pintarlo, y, luego, en la socialización, dada la cantidad de piezas, cada una comentó brevemente el contenido de su representación. Hubo aplausos en ese momento y también observaciones acerca del dibujo de una estudiante que había utilizado en su dibujo un color para el tono de piel que no se parecía en nada al de la niña. En todo caso hay que subrayar que la vigencia del color piel, así nombrado y usado por esas estudiantes, tiene pleno reconocimiento en esas aulas de clase.

RESULTADOS

La mayoría de los dibujos fueron pintados con el llamado color piel, lo que indica, sin duda, que las niñas asocian la pintura de su cuerpo con esa tonalidad, que está presente en la escuela y seguramente en los materiales que sus familias adquieren para el uso de los niños en el hogar. Así se hace visible que el “color piel” es parte de una cultura escolar que naturaliza su uso para pintar el cuerpo, independientemente de los efectos que para una niña negra pueda tener. Además, algunos dibujos fueron repisados con el color blanco, quizás en señal de afirmación de la blanquitud. También hubo dibujos en los que el rostro no fue pintado, dejando el blanco de la hoja de bloc.

Otro grupo de dibujos fue realizado por quienes pintaron con distintos colores, independientemente de que las niñas sabían que ese era el color que debían usar para representar la piel. De hecho, en las conversaciones que acompañaron la actividad, algunas se prestaron el “color piel” entre sí, y, cuando no se los prestaron, usaron los colores que encontraron en su cartuchera.

La mayoría de dibujos presentan proporciones equilibradas, es decir, no existe gran distancia entre el tamaño de los cuerpos de los adultos frente al de las niñas. Este dato es importante, ya que, según Mackover (1963), la alineación de las personas cercanas a las chicas representa calidez en las interrelaciones familiares, dado que señalan un clima de confianza donde el menor de edad se siente atendido y protegido.

Esa cercanía es mayor con las madres, lo que sugiere que las labores de cuidado con el cuerpo que ejercen principalmente las mujeres son el escenario donde se teje esa complicidad que quedó plasmada en los dibujos. Asimismo, la cotidianidad de cuidar el cabello, conseguir los insumos para arreglarlo (chaquiras, pelo sintético, lazos, entre otros), así como el tiempo que se destina para esa actividad, profundiza esa red que se vislumbra en los dibujos realizados.⁶

En todo caso, la realización de experimentos que aporten material empírico que vaya más allá de opiniones en las redes sociales, es fundamental para reconocer el valor de los dibujos como fuentes excepcionales que dan cuenta de la socialización infantil. Colocar la raza o el color de la piel como un tema central, no solo para la agenda antirracista sino también en la movilización pedagógica, representa sin lugar a dudas un tema pendiente de asumir para contribuir a develar este complejo asunto.

PRINCIPALES DISCUSIONES

Trabajar sobre el núcleo central del color de la piel y el dibujo infantil es un desafío teórico, metodológico, y para la movilización de actores que se mueven en ese eje. Esto significa que estas discusiones no solo arrojan luces a las familias que crían hijos negros,

6 La literatura sobre las experiencias de mujeres negras con su cabello crece exponencialmente, la magistral obra de Chimamanda que lleva por título *Americanah* (2013) es un ejemplo y otras jóvenes escritoras labran un camino que aporta sugerentes vías interpretativas, respecto a la relación que se teje casi siempre de forma malsana con el cabello prieto. No obstante, elaborar esa argumentación con las niñas dibujantes del Chocó tendría fuertes implicaciones teóricas y desde luego metodológicas que no estuvieron contempladas a lo largo de esta investigación.

sino que también generan acciones concretas para la lucha contra el racismo en la infancia. Asimismo, implica a los cuidadores, quienes permanentemente se ven desafiados por las circunstancias, eventos y demás situaciones que envuelven a estos sujetos. En consecuencia, varias discusiones quedan en este plano analítico:

1. Los resultados del uso del color piel pueden variar en función de un contexto más interracial que el de la muestra utilizada en este estudio. Es decir, si hay tonos de piel más diversificados ello podría generar escalas distintas del color aplicado a los dibujos. Esta premisa tendría que confirmarse, e incluso volver sobre la teoría del contacto intergrupar que da por hecho que en escuelas más diversas no tendrían por qué presentarse acciones que generen malestar a los estudiantes de minorías raciales.
2. Si en vez de hojas de bloc blancas se utilizan cartulinas negras o material con fondo distinto al bloc tradicional, los resultados podrían sugerir diferencias con respecto a los obtenidos en esta muestra. Valdría la pena recabar material para confirmar o deshacer esta hipótesis.
3. La pregunta ¿qué pasaría si en los talleres solo se ofreciera a las niñas lápices de colores oscuros? sería una sugerente opción para estudiar desde las reacciones iniciales de los dibujantes hasta el cotejo entre grupos pares, tanto en cursos similares como en edades.
4. La información proporcionada por el autor del dibujo es sin igual. Por ello, la ronda metodológica debe incluir, en futuras investigaciones, la entrevista en profundidad e idealmente llegar a la red parental que el sujeto dibujó.
5. La formación de conceptos raciales, su estudio pormenorizado, representa una valiosa oportunidad de acompañamiento a las niñas para que estos experimentos sean conocidos por las personas interesadas, se debe generar conciencia sobre las lagunas y el aporte empírico que puede hacer la academia progresista.

Finalmente, la discusión que queda planteada es si la representación del cuerpo de los niños negros en Colombia obedece a la construcción de un sujeto de raza o si esas pequeñas señales emitidas en los dibujos sugieren la evasión de un conflicto de alta intensidad para estos sujetos.

En todo caso, queda la invitación a profundizar en estas y otras cuestiones, sí y solo sí las evidencias permiten arribar a conclusiones abiertas que configuran la base fundamental de este campo de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Allport, Gordon. (1979 [1954]). *The nature of prejudice*. Reading: Wesley Publishing Company.
- Amós, Wilson. (1978). *Developmental psychology of the black child*. Estados Unidos: Africana Research Publicaciones.
- Bonilla-Silva, Eduardo. (2013). *Los marcos centrales del racismo daltónico: el racismo daltónico y la persistencia de la desigualdad racial en los Estados Unidos*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Del Olmo, Margarita. (1997). Una introducción al análisis del racismo: el contexto español como caso de estudio. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 52 (2), 187-203.
- Goodenough, Florence. (1971). *Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Kellogg, Rhoda. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid. Cincel.
- Luquet, George Henry. (1977). *El dibujo infantil*. Barcelona: Editorial Científico y técnica.
- Machover, Karen. (1963). Dibujo de la figura humana: un método de investigar la personalidad. En Harold Homer Anderson y Gladys Anderson, *Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico*. Madrid: Rialp.
- Mena, María Isabel. (2020a). Color piel y sufrimiento racial. *Revista Zero a Seis*.

- Mena, María Isabel. (2020b). El prolongado debate sobre la raza en Colombia. En *Lenguajes incluyentes*. OIM-USAID. Programa IPA.
- Mena, María Isabel, y Meneses Yeison, Arcadio (eds.). (2020). *Memorias de África en la escuela. Del camino recorrido a una escuela libre de racismo*.
- Mena, María Isabel (coord.). (2021). *El color de la escuela*. Ministerio del Interior / Usaid.
- Mena, María Isabel. (2024). Understanding race in intersectionality with childhood. The use of the skin-colored pencil when painting the negritud. *Educazione Interculturale*, 22(1), 24–33. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/17324>
- Moore, Carlos. (2007). *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Salas-Moreno, Ricardo, y Vanegas-García, José Hoover. (2023). Conciencia social, representación semiótica y dibujo en la experiencia de los niños: tendencias teóricas y metodológicas. *Informes Psicológicos*, 23 (2), 12-29. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v23n2a01>
- Sainz, Aureliano. (2003). *Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid. Ediciones Eneida.
- Tajfel, Henri (ed.). (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tellez, Edward. (2015). *Raza en la otra América. El significado del color de la piel de Brasil*. [1.^a ed.]. Programa Editorial Universidad del Valle. <https://programaeditorial.univalle.edu.co/gpd-raza-en-la-otra-america-el-significado-del-color-de-la-piel-de-brasil-9789587651980-633256e666a8b.html>
- Vigotsky, Lev. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal.

PRÁCTICAS Y SABERES DE LOS/AS DOCENTES ETNOEDUCADORES/AS SOBRE EL ORDEN RACIAL Y SUS INTERSECCIONES¹

Arbey Bustamante Valdes

INTRODUCCIÓN

La interculturalidad y la pluriethnicidad siempre han estado presentes en la conformación de los pueblos de América Latina y el Caribe, sin embargo, solo en el siglo pasado empezaron a tener visibilidad y a ganar espacio en los marcos constitucionales y normativos. Colombia ha tenido avances significativos, especialmente a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991 en la que el Estado reconoció el carácter pluriétnico y multicultural de la nación, fundamentada en la protección a la diversidad y el respeto por la dignidad humana. En Colombia, la Ley 70 de 1993 representa un punto de inflexión en la construcción de la democracia desde la perspectiva de la visibilización y el reconocimiento de los pueblos afrodescendientes.

1 Este artículo es un avance de la tesis doctoral titulada “Prácticas y saberes de los/as docentes etnoeducadores/as sobre el orden racial y sus intersecciones” elaborada por el mismo autor

Los artículos 39 y 42 de la Ley 70 de 1993 empiezan a materializar los propósitos de la Constitución con la implementación de la etnoeducación y, más adelante, con el surgimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como política educativa para promover el respeto a la diversidad cultural del país. De esta manera, se configura un importante marco para rescatar, valorar y visibilizar los aportes de las comunidades negras en la construcción de la nación.

Es relevante señalar que, más allá de los importantes avances que el reconocimiento constitucional de los afrodescendientes hizo posible, la aplicabilidad y el alcance de la normatividad sigue siendo objeto de cuestionamientos por parte de algunos autores, quienes plantean preocupaciones, especialmente en materia de derechos educativos. Las leyes para comunidades negras, de manera contradictoria, no gozan de una estrategia de promoción y financiación por parte del Estado, lo cual configura un doble juego de inclusión-negación (García, 2019).

Otro nodo de tensiones con relación a la etnoeducación como política pública surge con la definición que plantea la Ley General de Educación al establecer: “Entiéndase por educación para grupos étnicos la 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, 1994, p. 14). Esta visión institucional de etnoeducación entraña una limitación, y es que se concibe solo desde una perspectiva endógena; es decir, desde y para los grupos étnicos que integran la nacionalidad. Esta mirada reduccionista de la etnoeducación desconoce la apuesta política de los descendientes africanos con relación a las posibilidades de pensar en una etnoeducación en perspectiva exógena que contribuya a subvertir las relaciones de poder y los estereotipos. Hilvanando con lo anterior, se puede inferir que las reformas referidas, al apropiarse la normatividad etnoeducativa, incluso para sustentar los programas de intervención, limitan el sentido político de la etnoeducación y la reducen a una noción oficial de la política educativa que

distorsiona el carácter emancipatorio otorgado durante años al concepto (Castillo, 2008).

Por otro lado, la presencia de docentes etnoeducadores(as) en las instituciones educativas, en principio presupone un cambio en los saberes y las prácticas que se tejen en el currículo en torno a las poblaciones afrodescendientes y su historia, así como en las prácticas racistas y los discursos hegemónicos eurocéntricos que están enquistados en el currículo. No obstante, algunos autores plantean dudas acerca de la capacidad de los(as) etnoeducadores(as) para subvertir las lógicas discriminatorias que se encuentran presentes en la escuela. Para Meneses (2015), por ejemplo:

[...] Pese al recorrido de dos décadas de la Constitución Política de Colombia, veinte años de la Ley 70 de 1993, diecinueve años de la Ley General de Educación y, finalmente, ante los quince años del Decreto 1122 de 1998, las prácticas y los discursos pedagógicos siguen el curso de la discriminación y la racialización. En la formación del profesorado y en la escuela colombiana, los imaginarios y las representaciones sociales de la nación pluriétnica, multicultural, plurilingüística y plurinacional siguen la lógica de la acomodación discursiva y una base hegemónica, monocultural y racializadora. (p. 86)

Este investigador también cuestiona las políticas de etnoeducación afrocolombiana develando las representaciones sociales en relación con la afrodescendencia en el contexto de la formación del profesorado. Subraya que el cambio en la educación depende significativamente de los procesos de formación de los maestros y por ende de las transformaciones que estos hacen en la práctica pedagógica (Meneses, 2017).

La expedición del Decreto 1122 de 1998 robusteció el marco normativo de la etnoeducación en Colombia, y generó un impulso determinante para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación

formal del país. En el año 2005, con la promulgación del Decreto 3323 de 2005, se reglamentó el concurso de etnoeducadores bajo la coordinación de las instancias y organizaciones que integran la Comisiones Consultivas a nivel departamental y regional.² En el caso del Valle del Cauca, a través del Decreto 1613 de 2015, se dio alcance a lo establecido en la normatividad para la determinación de plazas de etnoeducadores(as) afrocolombianos(as). De esta manera, se nombraron inicialmente por concurso de méritos trescientos ochenta y seis docentes y directivos docentes etnoeducadores distribuidos en treinta y tres instituciones educativas de ocho municipios no certificados en educación del departamento.

Es fundamental explorar en profundidad las prácticas y saberes de los(as) docentes etnoeducadores en las instituciones educativas del Valle del Cauca, en relación con el orden racial y sus intersecciones, para contribuir a llenar el vacío existente en la comprensión de las dinámicas raciales y sus intersecciones en el ámbito escolar. Esta investigación también se propone generar conocimiento que pueda, por un lado, aportar al debate pedagógico nacional perspectivas conceptuales y metodológicas para asumir los procesos etnoeducativos con enfoque interseccional, a partir de la problematización de la visión institucionalizada de la etnoeducación afrocolombiana; y por otro lado, contribuir al diseño de políticas y al agenciamiento de prácticas educativas más inclusivas, equitativas y sensibles a las intersecciones entre las diversas formas de desigualdad.

El enfoque interseccional que esta investigación propone, permite identificar y examinar otras dimensiones de desigualdad

2 Este proceso se ha orientado con las Circulares 025 de 2004 y 17 de 2011 emitidas por el Ministerio de Educación Nacional para la determinación de las vacantes de docentes y directivos docentes necesarias en la atención de la población negra, palenquera y raizal, según los siguientes criterios acordados con la Comisión Pedagógica Nacional: A) Las vacantes necesarias para los establecimientos educativos ubicados en territorios habitados ancestralmente por comunidades afrocolombianas en los términos del numeral 6 del artículo 2 de la Ley 70 de 1993; B) Las vacantes necesarias para los establecimientos educativos que atienden mayoritariamente poblaciones afrocolombianas; C) Las vacantes necesarias para los establecimientos educativos que tienen proyectos etnoeducativos afrocolombianos (MEN, 2004).

que interactúan con el factor racial en las prácticas y saberes de los(as) docentes etnoeducadores(as). Esto posibilita una comprensión más integral de las múltiples formas de opresión y discriminación que pueden coexistir en el contexto educativo.

LA RAZA Y EL ORDEN RACIAL

Al realizar un recorrido por el concepto de “raza” en una perspectiva histórica, no se puede negar su vinculación con dos momentos que marcan su origen y permanencia hasta nuestros días. Es así cómo se puede identificar una primera etapa asociada a la conquista y la colonización europea del continente americano correspondiente a los siglos XV y XVI. Ulteriormente se puede distinguir una segunda etapa hacia el siglo XIX, caracterizada por fenómenos de dominación en África por parte de potencias capitalistas e imperialistas como los EE. UU. y algunos países de Europa. Para Quijano (1999) la “raza” es el instrumento más poderoso inventado en los últimos quinientos años para justificar la dominación social, económica y cultural europea.

En el ejercicio de comprensión histórica del concepto de “raza”, Peter Wade (1997) presentó una visión histórica de dicho concepto en tres momentos: el primero referido a la naturalización de las diferencias, en el que las características físicas y biológicas se clasificaban vinculándoles atributos culturales y sociales; el segundo, la *era del racismo científico*, en el que se establecían distinciones entre la “raza” superior “europea” y las demás “razas” de la periferia, consideradas inferiores según la teoría de la evolución; y el tercero, denominado *construcción social de la “raza”*, una elaboración que trasciende el determinismo biológico y asume el impacto de esta categoría dentro de las dinámicas sociales y culturales. Teniendo en cuenta lo anterior, una vez superado los debates sobre la clasificación de “razas” superiores e inferiores desde las concepciones evolucionistas fundadas en la biología, el racismo podría entonces definirse como la construcción social de categorías raciales presentadas como naturales y que legitiman los procesos de dominación. Desde otra visión, se plantea que el racismo es un mecanismo que

le permite al Estado moderno, basado en el bio-poder, decidir quién debe vivir y quién debe morir. Desde esta perspectiva, se edifica la clasificación de razas dominantes y subordinadas. Como consecuencia, una de las funciones del racismo es establecer una división entre blancos y negros. Además, se crean, entre los individuos racializados, categorías según la gota de sangre blanca (Foucault, 1996).

Desde la perspectiva de la formación racial, Bonilla Silva (2010) propone la noción de “sistemas sociales racializados” para referirse a la ubicación de actores en categorías de “raza” en los niveles económicos, políticos, sociales e ideológicos. Las jerarquías que subyacen a estas categorías raciales determinan las remuneraciones, las ocupaciones y las posiciones en el sistema político de cada uno de los actores. La visión de este autor permite comprender el racismo institucional y el orden racial a partir de un enfoque materialista, bajo el argumento de que los actores en cada una de las categorías raciales desarrollan prácticas sociales para mantener y reproducir las ventajas en el sistema. Avanzando en el anterior razonamiento, se evidencia que en el proyecto hegemónico universal la “raza” se convirtió en principio de clasificación y organización de las relaciones sociales. En la línea de este argumento, Viveros (2008), señaló que:

En el contexto colombiano, las clasificaciones de las personas de acuerdo con categorías raciales tienen su origen en las experiencias del colonialismo y la esclavización, que dan lugar a la instauración de un orden racial basado en la contradictoria y jerarquizada coexistencia de lo negro, lo indígena, lo mestizo y lo blanco. (p. 248)

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta investigación se aborda el concepto de “raza” en una perspectiva crítica, la cual reconoce que el concepto es una construcción social que se debe problematizar para comprender las barreras que enfrentan los/as descendientes africanos en las estructuras sociales que se mantienen con origen colonial. En sintonía con esta posición,

es necesario identificar que el orden racial como sistema, se imbrica con otras categorías que configuran ejes de desigualdad.

EL LUGAR DE LAS PRÁCTICAS Y SABERES DOCENTES EN EL CURRÍCULO

Las instituciones educativas desempeñan un papel importante en la reproducción de las desigualdades, no obstante, al mismo tiempo incluyen grandes posibilidades de transformación de estas a través de las prácticas que producen y recrean diferentes formas de asumir las realidades sociales (Soto, 2007). A pesar de la relevancia de la escuela como el escenario de despliegue de las prácticas y saberes, diferentes autores han señalado que el ámbito de la práctica en la cotidianidad escolar ha sido durante mucho tiempo relegado como fuente de conocimiento pedagógico (Escolano Benito, 2007, pp. 15-27). En palabras de Chartier (2000), “lo que se invoca, pero está ausente, es lo que se hace en la escuela, lo que se hace hoy o lo que siempre se hace, al final, la práctica escolar” (p. 158). Esta académica subraya la necesidad de investigar las prácticas de enseñanza, señalando que estas suponen lecturas desde las cuales los docentes reinventan cotidianamente el currículo escolar.

Con relación a la producción de saberes, este trabajo comparte las críticas que hace Fornet (2017) al concepto de “epistemología”, como expresión del ideal colonizador. En este sentido, la multiplicidad de saberes que escapan al orden hegemónico bajo el cual se produce el conocimiento, deben dialogar en un escenario de interculturalidad con aquellos saberes que se denominan “epistemológicos”. En el marco de esta interpelación el autor acude a los argumentos de Villoro (1982) para plantear la diferencia entre “conocimiento” y “saber”: “para conocer algo es preciso haber tenido una experiencia personal y directa, haber estado en contacto, estar familiarizado con ello. Saber, en cambio, no implica tener una experiencia directa” (Fornet, 2017, p. 41).

A partir de esta diferencia, se colige que en el “saber” se encuentran los contenidos y conceptos que son transmisibles con determinadas metodologías con un carácter de universalidad que

contrasta con el “conocimiento”, entendido este último como un acto que involucra una experiencia vital, un contexto comunitario y un reencuentro con el otro para poder conacer a una historia común (Fornet, 2017). Sin embargo, al explorar las dimensiones del saber: “saber qué” y “saber cómo”, se infiere que mientras el “saber qué” es teórico, el “saber cómo” es vivencial, contextualizado y práctico, es decir, que podría ser llamado indistintamente como conocimiento.

Otros autores vinculan el “saber” a la subjetividad, a la capacidad de ponerse en juego frente a cada situación a partir de relaciones que son dinámicas. El “saber” como experiencia vivida se explica muy en las palabras de Mortari:

Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida. (Mortari, 2002, p. 155)

En esta investigación se entenderá “saber” como aquel pensamiento indisociable de la experiencia vivida, aquel pensamiento que se resiste a los significados preestablecidos y emana desde los territorios como un sentir, como un pulso de la vida. Para ello, es preciso denunciar los silenciamientos, las ausencias y la supresión de las variadas formas de saber propias de los pueblos colonizados. Las epistemologías del sur valoran los saberes que resisten con éxito a esta dominación y crean las condiciones para la emergencia de un diálogo horizontal entre los saberes y las prácticas. A este diálogo se le denomina ecología de saberes (Santos, 2014).

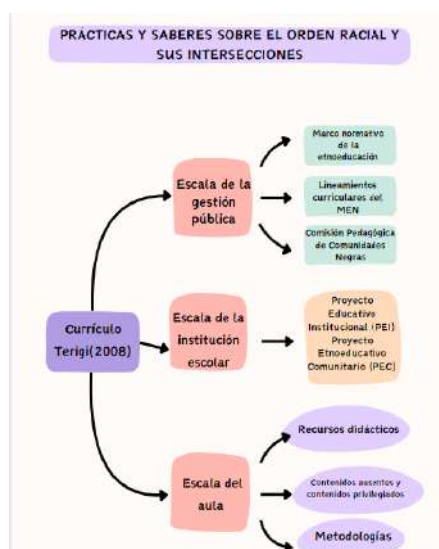
LAS PRÁCTICAS Y SABERES DE LOS(AS) DOCENTES ETNOEDUCADORES(AS) SOBRE EL ORDEN RACIAL

Para el análisis de la información se utilizó un proceso de triangulación hermenéutica intra- e interinstitucional, entendida como “la acción de

reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 68).

Auscultar las prácticas y saberes de los educadores en las instituciones educativas conlleva a pensar la relevancia que tiene el currículo en sus diferentes dimensiones, especialmente a la hora de abordar la tarea educativa. Por tal motivo, se realizaron observaciones, entrevistas a profundidad y revisión de documentos institucionales. El abordaje del currículo, como campo con una amplia producción de sentidos y significados en perspectiva histórica se hizo en las tres escalas propuestas por Flavia Terigi (2008): la escala de gestión pública, la escala de la institución escolar y la escala del aula. La hipótesis que se defiende desde este planteamiento es que el currículo prescrito se materializa y se concreta en cada uno de los niveles señalados (Terigi, 2008). El Gráfico 1 ilustra los diferentes niveles analizados en el currículo y los respectivos componentes de referencia:

Gráfico 1. Niveles del currículo analizados en la investigación



Fuente: Elaboración propia con base en Terigi (2008).

ESCALA DE LA GESTIÓN PÚBLICA DEL CURRÍCULO

El currículo constituye un proyecto cultural y su prescripción empieza con la formulación de las políticas educativas a través de documentos escritos (Terigi, 2008). En consecuencia, afirma la autora que las prácticas de los(as) docentes son desviaciones o variaciones con relación lo que definen de manera formal e informal las políticas para enseñar y evaluar en las escuelas.

En el caso de la etnoeducación afrocolombiana, como se mencionó anteriormente, la expedición de normas ha sido pletórica. Desde la Constitución de 1991, han circulado numerosos documentos relacionados con la etnoeducación afrocolombiana suscritos en el seno del Congreso de la República y el Ministerio de Educación. Huelga decir que, en muchas ocasiones, estos documentos son la materialización de las demandas que se tramitan en las diferentes instancias de participación del movimiento social afrocolombiano.

Las pesquisas muestran que el referente más importante que tienen los(as) docentes Etnoeducadores en materia normativa es la Ley 70 de 1993. Relatos como el de la profesora Patricia González de la Institución Educativa Rodrigo Lloreda Caicedo ilustran muy bien el vínculo que se tiene con la Ley 70 de 1993 como norma matriz de la legislación etnoeducativa después de la Constitución de 1991.

La ley 70, pienso que es la que más conozco y es como la que abarca todo, es la Ley que nos abre el camino a la educación, el progreso, a las oportunidades y a la igualdad. obviamente cuando uno va al diplomado, cuando uno va a la charla, donde siempre te están recordando todo lo que nos permite la norma, todo lo que nos posibilita la constitución, entonces uno va al salón de clase empoderada, a ser más concreta a la hora de decirle al estudiante, mire, es que usted tiene derechos. (Entrevista a docentes n.º 11, comunicación personal)

Pese a lo que acabamos de mencionar, todavía se cuestiona el limitado despliegue que ha tenido el articulado de la Ley 70 de

1993 para la protección real y efectiva de los derechos de las comunidades negras, los rezagos estructurales son evidentes en las evasivas del Estado colombiano para reglamentar algunos capítulos que se consideran esenciales para la protección del horizonte cultural de las comunidades negras desde lo territorial, lo ambiental y lo socioeconómico.

Algunos docentes también recordaron la importancia de las normas que dieron origen al concurso para el nombramiento de etnoeducadores(as) en diferentes establecimientos educativos oficiales del país. De esta manera lo manifiesta la licenciada Lida Cortés Landazury: “Esa normatividad es la que me tiene aquí como docente etnoeducadora. Hice el concurso y posteriormente fui nombrada. Eso genera en mí una responsabilidad ética y social” (Entrevista a docentes n.º 1, comunicación personal).

El vínculo que establece la docente entre la acción afirmativa que se materializa en el concurso para etnoeducadores(as) y su compromiso ético y social refracta de manera significativa la intencionalidad que subyace al Decreto 3323 de 2005 en el requisito de la entrevista. En la citada norma se indica de manera taxativa que a través de este instrumento se apreciarán las condiciones personales y profesionales y el grado de integración con la cultura para los diferentes perfiles docentes de los aspirantes a una plaza de etnoeducador(a) afrocolombiano.

En esta misma línea se encuentra la apreciación de la docente María Grangela Murillo Riva, cuando reconoce la existencia de un conjunto de normas que podrían tener mayor impacto en las prácticas etnoeducativas sobre el orden racial, sin embargo, advierte que se debe contar con la voluntad de los(as) docentes etnoeducadores(as) para que dichas normas no se queden en letra muerta (entrevista a docentes n.º 9, comunicación personal).

En el contexto del compromiso docente, especialmente en relación con la afrodescendencia y la diversidad cultural, se destaca un marco normativo robusto, empero, el cambio en la educación depende significativamente de los procesos de formación de los

maestros y, por ende, de las transformaciones que estos implementan en la práctica pedagógica (Meneses, 2017).

Uno de los ejes transmisores más importantes de la política etnoeducativa son los lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Al respecto cabe mencionar que el Ministerio del Interior (2020), a través de la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras [NARP], entregó al Ministerio de Educación Nacional el diagnóstico de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos [CEA] en un documento que llamó “Experiencias y perspectivas en el respeto de la diversidad étnica y cultural de la nación”. Este diagnóstico involucró a más de diecinueve mil actores responsables de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos [CEA] desde el nivel preescolar hasta la educación superior. Uno de los propósitos más importantes de este estudio, nunca antes realizado en el país, es resaltar la urgencia de la CEA como mecanismo de dignificación y visibilización de las comunidades negras y su aporte a la construcción de la nación; de igual manera, como instrumento de lucha contra el racismo y la discriminación de las comunidades negras en los espacios sociales, especialmente en la escuela.

En relación con las acciones normativas llevadas a cabo por las instituciones responsables de implementar la CEA en el país, el panorama continúa siendo desfavorable. En el estudio citado, se planteó la siguiente pregunta a los funcionarios de las secretarías de educación y los establecimientos educativos públicos a nivel nacional: ¿La entidad ha expedido decretos o resoluciones en el ámbito de incidencia y competencia referente a la cátedra de estudios afrocolombianos? En el Cuadro 1 se observa la escasa atención que estas instituciones han prestado a la CEA. Además, es importante destacar que el bajo porcentaje de establecimientos educativos que han emitido decretos o resoluciones relacionados con la CEA también se debe al tratamiento marginal que el Ministerio de Educación Nacional [MEN] le otorga a este tema.

**Cuadro 1. Acciones legales o normativas realizadas
para la implementación de la CEA**

Entidades o instituciones responsables de la implementación de la CEA	¿La entidad o institución ha expedido decretos o resoluciones en el ámbito de incidencia y competencia referente a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?		
	Porcentaje de respuestas afirmativas	Porcentaje de respuestas negativas	No responde
Secretarías de educación	15,6 %	74,0 %; 7	10,4 %
Establecimientos educativos	2,3 %	30,7 %	67,0 %

Fuente: Elaboración propia con base en Documento

Diagnóstico de la CEA.

En efecto, esta pregunta también se le formuló a los funcionarios del MEN y el resultado confirma un escenario de desinterés y desconocimiento de la etnoeducación como un derecho que asiste a las comunidades afrocolombianas. Este estudio también pone en evidencia la resistencia y la apatía que existe, por parte de los diferentes actores responsables, para implementar la CEA de una manera efectiva.

ESCALA DEL CURRÍCULO DESDE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

La Ley 115 de 1994 plantea que todos los establecimientos educativos del país deben formular la hoja de ruta para alcanzar los fines de la educación definidos en la norma y los que consideren las instituciones de manera autónoma teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. Las instituciones que han adoptado un Proyecto Etnoeducativo Comunitario [PEC] asumen dicha construcción como la concepción integral de vida y gestión de saberes propios de las

comunidades afrocolombianas, raizales y rom, que les permite recrear diferentes manifestaciones culturales y opciones de vida (MEN, 2014).

Para develar de qué manera los lineamientos curriculares establecidos en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos [CEA] permean el currículo de las instituciones etnoeducativas, se realizó una revisión de contenidos en los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios [PEC] de cada una de las instituciones de la muestra, examinando como referencia el desarrollo de las siete dimensiones de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, a saber: sociopolítica, pedagógica, lingüística, ecoambiental, geohistórica, religioso-espiritual e investigativa. Desde el escenario normativo:

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura y propias de las comunidades negras, y desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias, y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. (MEN, 1998, p. 1)

Cuadro 2. Resultados de la revisión de los documentos institucionales

Dimensiones de la CEA	Hallazgos
Político-social	El Proyecto Etnoeducativo Comunitario [PEC] que presentan las instituciones educativas del estudio es un avance significativo en la construcción de una propuesta educativa en clave de identidad cultural en la que se hace evidente la valoración de la cosmovisión de los grupos étnicos. Siguiendo las orientaciones del MEN, a través del proceso pedagógico, la orientación educativa y la transformación del currículo se atiende la diversidad presente los territorios.

Pedagógica	Las instituciones reconocen la tendencia hacia un currículo hegemónico en el sistema educativo nacional y proponen una malla curricular para transversalizar la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las diferentes áreas y niveles. En este aspecto es necesario revisar la relación del PEC y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, teniendo en cuenta que la CEA tiene un enfoque exógeno. Por lo anterior, la adopción de un PEC, supone la incorporación de una apuesta etnoeducativa curricular de manera integral en el quehacer institucional.
Lingüística	En los documentos analizados hay escasas referencias relacionadas con el desarrollo de la dimensión lingüística, sin embargo, en los relatos de los etnoeducadores/as se infieren algunas prácticas relacionadas con la tradición oral y la música afrocolombiana.
Ambiental	Los documentos observados contemplan la promoción y el cuidado del medio ambiente desde la práctica de estilos de vida saludables. De igual manera, las instituciones desarrollan acciones orientadas a la concientización para la protección de los recursos presentes en los territorios.
Geohistórica	Las propuestas de mallas curriculares incorporadas en los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios evidencian el abordaje histórico de las contribuciones culturales de las comunidades negras en una perspectiva afrodiaspórica que posibilita la comprensión de los procesos de localización de este grupo étnico en diferentes lugares del país.

Espiritual	Los documentos analizados muestran orientaciones relacionadas con la reafirmación de los valores culturales de las comunidades negras. Sin embargo, esta intencionalidad no es muy visible en las prácticas y saberes de los(as) etnoeducadores(as) en las aulas de clases.
Investigativa	Esta es una de las dimensiones menos desarrollada en los documentos institucionales que se analizaron. Son escasos los procesos de investigación educativa propia que vinculan la intervención de docentes, estudiantes y comunidad educativa en general como parte de la práctica pedagógica.

Fuente: Elaboración propia con base en los documentos institucionales.

ESCALA DEL CURRÍCULO DESDE EL AULA

Los docentes como sujetos políticos producen y reproducen discursos, configuran significados a través de las prácticas educativas e integran un campo permanente de tensiones y acuerdos con la emergencia de saberes y prácticas que se agencian desde la escala de la gestión pública, la institución educativa y finalmente desde el aula de clases.

Al explorar las concepciones de los(as) docentes alrededor de la etnoeducación afrocolombiana, es evidente el recorte cultural en las concepciones dejando en un lugar marginal la visión histórico-política de la etnoeducación como posibilidad para dignificar el pasado de los afrodescendientes a partir de la crítica de lo que la escuela tradicionalmente enseña sobre los procesos afrodiáporicos.

Este sesgo cultural se observa en la siguiente definición de una de las docentes etnoeducadoras:

Para mí la educación afrocolombiana pues primero hace referencia a esa parte cultural que tienen todos los afrodescendientes, el rescate, el fortalecimiento de las tradiciones

culturales. (Entrevista a docente etnoeducadora n.º 4, comunicación personal)

Con relación a las anteriores ideas sobre etnoeducación afrocolombiana, Meneses (2013) plantea que hay una tendencia a la folclorización de la etnoeducación afrocolombiana a través de los discursos reduccionistas y exotizados sobre el saber etnoeducativos. Mena (2009) obtiene conclusiones similares en una investigación realizada con instituciones educativas de la ciudad de Bogotá cuando expresa que las actividades lúdico- pedagógicas se relacionan con la música y con la danza no desde el significado histórico de las resistencias ante los efectos del dominio colonial, sino desde la exotización (p. 67).

Compartiendo la idea de que la etnoeducación afrocolombiana debe trascender como proyecto político-organizativo y para este fin precisa de una implementación integral desde las diferentes dimensiones de la CEA, superando su vinculación exclusiva a las danzas y muestras gastronómicas que suelen llevarse a cabo en algunas instituciones, huelga decir, que tampoco es menos cierto que este tipo de actividades “folclóricas” posibilitan diálogos interculturales a partir del reconocimiento y valoración de las prácticas y saberes de los afrodescendientes. Un buen ejemplo para ilustrar la potencia de las danzas y el folclore de origen afrodescendiente en el contexto escolar viene dado por la mediación de los significados que se asocian a las expresiones corporales en este tipo de actividades. Como sostiene Scharagrodsky:

Rechazar al cuerpo como un “objeto natural” implica aceptar que toda intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder. Existir significa moverse en un espacio y tiempo, transformar el entorno gracias a una suma de gestos eficaces, clasificar y atribuir un valor a las actividades perceptivas, dirigir a los demás la palabra, pero también realizar gestos y movimientos a partir de un conjunto de rituales corporales cuya significación solo tiene sentido en relación con el conjunto de los datos de la

simbólica propia del grupo y del contexto social de pertenencia. (2007, p. 2)

En diálogo con lo anterior, las expresiones corporales que se crean y se recrean a través de las danzas y rituales afrodescendientes, también tienen un importante valor político-pedagógico en la implementación de la etnoeducación. La escuela está llamada a recuperar y visibilizar la relación intrínseca que existe entre el cuerpo y la historia. Los cuerpos tienen voz propia como superficie de inscripción de diferentes sucesos y eventos, mientras que el lenguaje los reseña creando estereotipos e imaginarios que cimientan brechas entre diferentes grupos étnicos.

EL LÁPIZ “COLOR PIEL” Y LA REPRESENTACIÓN DE LA AFRODESCENDENCIA EN LA ESCUELA

En las papelerías de Colombia todavía es común encontrar cajas de colores con lápices “color piel”. Dicho color se asocia a un tono rosado que niega las diferencias fenotípicas e invisibiliza la presencia de la negritud en la escuela. En este caso, el sujeto infantil afrodescendiente narra su experiencia racial con siluetas que son coloreadas con materiales educativos que condicionan su estrategia identitaria. Dicha situación es expuesta por la etnoeducadora Mari Solandi Carabalí González, cuando expresa: “Los estudiantes sacan el color melón como color piel, ellos deben saber que hay más de un color piel. Entonces a través de la comparación intento demostrarles que hay otros colores para la piel” (entrevista a docentes n.º 7, comunicación personal).

Lo anterior está relacionado con la escasa presencia de figuras afrodescendientes en las carteleras y en general en los materiales de ambientación utilizados en la escuela. La representación afrodescendiente se concentra en imágenes estereotipadas en las cuales la condición racial se asocia frecuentemente con actividades deportivas y folclóricas, en ausencia de otros planos de la vida social. Estos sistemas de representación articulan imágenes, lenguajes y discursos para configurar prácticas significantes sobre la diferencia (Hall, 1997).

Figura 1. Representaciones de la afrodescendencia en las carteleras escolares



Fuente: Fotografía tomada por el autor en una de las I. E. del estudio

El lápiz “color piel” utilizado por las niñas y niños es la representación de un mundo blanco que muchas veces se reproduce en la escuela a través de las prácticas docentes. Fanon, (1973) plantea que es un mundo en el cual el hombre negro tiene dificultades para elaborar su imagen de corporeidad.

CATEGORÍAS EMERGENTES EN INTERSECCIÓN CON EL ORDEN RACIAL ENCONTRADAS EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL CURRÍCULO

El enfoque interseccional que desarrolla esta investigación implica reconocer que tanto el racismo como la discriminación son un problema estructural que atraviesa ámbitos institucionales y relaciones sociales cotidianas, y que estos tienen efectos en la vida cotidiana y en el acceso a las oportunidades de las(os) afrodescendientes. En línea con lo anterior, se concibe la interseccionalidad como un proyecto de conocimiento, cuyos deslignes permiten abordar la interseccionalidad como campo de estudio, como una poderosa estrategia analítica y como praxis social crítica (Collins y Bilge, 2016).

En esta investigación la categoría “raza” representa el eje central y el análisis institucional se realizó en torno a las prácticas y saberes que agencia el currículo en torno a la idea de “raza”. Sin embargo, el ejercicio investigativo permitió develar imbricaciones temáticas y conexiones de la categoría preestablecida con otras que denominamos categorías emergentes.

Cuadro 3. Imbricaciones Temáticas Según la Escala del Currículo

Intersecciones	Escala del Currículo		
	Gestión Pública	Institución Educativa	Aula
“Raza”- Género	Invisibilización de los aportes de las mujeres negras a la construcción de la Nación.	Escasa mención de los temas de género en los Proyectos Etnoeducativos	Abordaje de los temas de género altamente vinculado a las efemérides, empero en estas fechas las prácticas conmemorativas y de reconstrucción de la memoria histórica giran alrededor de las mujeres mestizas. Las muñecas negras que algunas docentes utilizan como parte de los materiales de clase, interpelan la representación

“Raza” -Clase	Los Lineamientos Curriculares de la CEA, identifican posiciones asimétricas de los afrodescendientes para emplearse y acceder a bienes y servicios. Por lo anterior, se plantean interrogantes en torno a las discriminaciones de clase para exhortar el desarrollo de ejes temáticos.	En los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios se destaca el rol de la escuela para interpelar el lugar de marginalidad y pobreza con el cual se asocia a los afrodescendientes en el país. Sin embargo, dicha intención no se refleja con fuerza en las mallas curriculares.	Se evidencian prácticas de los(as) docentes para transformar las bajas expectativas de los estudiantes afrocolombianos con relación a sus proyectos de vida desde lo familiar, social y económico.
“Raza” -Género-Clase	En los textos escolares se evidencian representaciones de la mujer negra asociadas a oficios como ventas ambulantes, limpieza y servicios de cuidado. Por otro lado, al hombre negro se le vincula con labores que requieren el despliegue de fuerza física, como la construcción.		

Fuente: Elaboración propia con base en los documentos institucionales y entrevistas

CONCLUSIONES

La escuela es escenario de representaciones, prácticas y discursos que reflejan ejes de desigualdad y relaciones asimétricas cuando se asume a unos sujetos superiores y a otros en condición de inferioridad y subalternidad. El vehículo que naturaliza un orden racial en la escuela es el currículo desde los estereotipos que incuba y la ausencia de símbolos que den cuenta de los aportes de la población negra, afrodescendiente, raizal y palenquera en la construcción de la Nación. Concebir el currículo como un espacio de intersecciones, posibilita la identificación de brechas y ejes de desigualdad fundados en el clasismo, el sexismo, el origen territorial y el canon estético que se interceptan con el orden racial y el racismo. Avanzar en la resignificación y visibilización de los aportes de mujeres y

hombres negros a la construcción de Nación, necesariamente pasa por el análisis en perspectiva crítica e intercultural de las diferentes visiones del currículo.

Por otro lado, la implementación de la etnoeducación afrocolombiana como posibilidad de transformación de prácticas y saberes en la escuela no compromete exclusivamente al Ministerio de Educación con las directrices que se deben impartir. Requiere además del concurso de las secretarías de educación, del Movimiento Social Afrocolombiano, las facultades de formación docente y, especialmente, de un profesorado con una postura ética, política e intelectual con relación a la etnoeducación afrocolombiana. En este orden de ideas, es necesario resituar el lugar de la etnoeducación afrocolombiana desde las prácticas y los saberes de los(as) docentes etnoeducadores(as), tensionando y resignificando el currículo hegemónico que reproduce las desigualdades étnico-raciales, de género, clase y territorio.

BIBLIOGRAFÍA

- Betancourt Fornet, Raul. (2017). *Elementos para una crítica intercultural de la ciencia hegemónica*. Mainz: Concordia.
- Bonilla Silva, Eduardo. (2010). The 2008 elections and the future of anti-racism in 21st century america or how we got drunk with Obama's hope liquor and failed to see relality. *Humanity & Society*, 222-232.
- Castillo, Elizabeth. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Educación y Pedagogía*, 15-26.
- Chartier, Anne Marie. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 157-168.
- Chukwudi Ezze, Emmanuel. (2001). The color of reason: the idea of "race" in Kant's anthropology. En Walter Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporaneo*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo.

- Cisterna Cabrera, Francisco. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 61-71.
- Collins, Patricia, y Bilge, Sirma. (2016). *Interseccionalidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Congreso de la República . (1993). Ley 70 de 1993. Bogotá .
- Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.
- Congreso de la República. (1998). *Decreto 1122, Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá.
- Escolano Benito, Agustin (ed.). (2007). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. España: Junta de Castilla y León / Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Fanon, Frantz. (1973). *Piel negra, mascarar blancas*. Argentina: Abraxas.
- Finocchio, Silvia. (2019). Clase 1: Aproximaciones al estudio del *currículum* y las prácticas escolares. (F. Virtual, Ed.) *Diploma superior en currículum y prácticas escolares*.
- Foucault, Michel. (1996). *Genealogía del racismo*. La Plata: Colección Caronte Ensayos.
- García Rincón , Jorge Enrique. (2019). Políticas públicas de educación afrocolombiana: el arte de escamotear el derecho de los pueblos. *Roteiro*, 44(1), 1-20.
- Gobernación del Valle del Cauca. (2015). *Decreto 1613*. Cali-Valle.
- Hall, Stuart. (1997). Representation: cultural representations and signifying practices. *Sage*, 2.
- Ley General de Educación*. (1994). Bogotá.
- MEN. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública Pública* . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales.
- Mena, María Isabel. (2009). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*. Bogotá: Bogotá Positiva.
- Menéndez , Eduardo. (2018). *Coloniamismo, neocolonialismo y racismo. El papel de las ideologías y la ciencia en las estrategias*

- de control y dominación*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meneses Copete, Yeison Arcadio. (2013). Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado. *Enunciación*, 18(1), 22-30.
- Meneses Copete, Yeison Arcadio. (2015). Representaciones sociales sobre estudios afrocolombianos y formación del profesorado. *Revista Educación y Pedagogía*, 75-87.
- Meneses Copete, Yeison Arcadio. (2017). Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros y maestra: la contestación y la acomodación. *Diálogos sobre educación*, 1-32.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Circular 17*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Decreto 1122*. Bogotá. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1498>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Circular 025*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Decreto 3323*. Bogotá. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103069_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Proyecto Educativo Comunitario: PEC*. Bogotá. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82804.html>
- Ministerio del Interior. (2020). *Diagnóstico implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, experiencias y perspectivas en el respeto de la diversidad étnica y cultural de la nación*. Bogotá.
- Mortari, Luigina (2002). Tras las huellas de un saber. En Diótima, *El perfume de la maestra* (pp. 153-162). Barcelona: Icaria.
- Quijano, Anibal (1999). ¡Qué tal raza! En CECOSAM (ed.), *Familia y Cambio Social*, (pp. 186-204). Perú: CECOSAM.
- Santos, Boaventura de Sousa (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. . *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*, 21-66.

- Scharagrodsky, Pablo. (2007). El cuerpo en la escuela. *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-Explora, Las Ciencias en el Mundo Contemporáneo*, 1-16.
- Silva, Tomás Tadeu. (1999). *Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autentica Editorial.
- Soto, Norelly (2007). Diversidad-inclusión vs. transformación. *AGO. USB*, 324-334.
- Terigi, Flavia (2008). Lo mismo no es lo común. En Gabriela Diker, Graciela Frigerio (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, (pp. 209-221). Buenos Aires: Del Estante.
- Villoro, Luis (1982). *Creer, Saber, Conocer*. México: Siglo XXI Editores.
- Viveros Vigoya, Mara (2008). Más que una cuestión de pie. *Raza, Etnicidad y Sexualidades*, 247.
- Wade, Peter (1997). *Gente negra, nación mestiza*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN ANTIRRACISTA EN COLOMBIA

DEBATES Y TRAYECTORIAS HISTÓRICAS

**Elizabeth Castillo Guzmán
José Antonio Caicedo Ortiz**

INTRODUCCIÓN

Muchas investigaciones realizadas en las últimas décadas sustentan la tesis sobre la escuela como aparato reproductor del racismo. En este escenario de socialización política circulan imaginarios, narrativas y representaciones sociales con las cuales se legitima la colonialidad del poder (Quijano, 1991). Estas prácticas institucionales no tienen su origen en las aulas de clase, aunque es allí donde el conocimiento oficial válida, por omisión o estigmatización, la vieja ideología de la blanquitud. Por otra parte, la formación docente en Colombia ha estado marcada durante un largo período de tiempo por una visión “monocultural” sobre la educación, la nación y sus poblaciones. Como lo señala Castillo (2021) el dispositivo ha estado bajo la tutela de instituciones gobernadas con la óptica decimonónica de la nación y sus territorios nacionales. Prueba de ello son los contenidos de las reformas centralistas que desde mediados del siglo pasado hasta el momento actual se promulgan para el campo de la formación de maestras y maestros de un país multicultural, biodiverso y desigual.

Desde finales del siglo XIX, la formación de los maestros en Colombia ha sido potestad de las escuelas normales superiores y las facultades de educación de las universidades. Unas y otras han sido a lo largo de la historia educativa nacional las instituciones autorizadas para orientar, investigar, evaluar, reformar y direccionar la formación docente y la pedagogía como disciplina fundante del oficio. Luego, durante buena parte del siglo XX, la formación inicial del docente se entendió como su escolarización temprana con fines magisteriales. Para este propósito, las escuelas normales superiores y sus internados fungieron como el molde para cultivar la vocación magisterial. Así se configuró al paso del tranvía y la modernidad, la figura del maestro como un ser casi religioso, cuyo noble oficio implicaba votos de pobreza. (Castillo, 2021, p. 293)

Durante la segunda mitad del siglo pasado, la escuela colombiana apuntó a una identidad nacional homogénea y la enseñanza de las ciencias sociales fue reproductora del racismo científico y el determinismo geográfico. Más allá de una simple transmisión de conocimientos, la pedagogía reforzó la idea de que las diferencias raciales se traducen en diferencias de capacidad y potencial. Por otra parte, los textos escolares contribuyeron a la construcción de imaginarios raciales prejuiciosos. La educación, en lugar de ser un instrumento para la igualdad y la justicia social, se utilizó para perpetuar la desigualdad y la discriminación racial. A comienzos del presente siglo, las reivindicaciones antirracistas de las organizaciones y activistas afrocolombianos, así como la declaración de Durban de 2001, configuraron el debate nacional sobre racismo y educación. Por estas razones, es necesario interpelar el sistema en el cual acontece la formación de docentes, conformado básicamente por las facultades de educación y las escuelas normales superiores colombianas. Salvo contadas excepciones, en estos escenarios se reafirman la visión subalterna sobre las poblaciones y las culturas de la alteridad étnica, aprendidas bajo el influjo del racismo escolar.¹

1 El racismo escolar lo entendemos como una constelación de saberes y prácticas

En este capítulo pretendemos reconstruir algunos planos de realidad en torno a la formación docente y la agencia antirracista en el campo educativo colombiano. Nos interesa hacer visible los elementos epistémicos que dieron lugar a una ideología racista que durante varias décadas del siglo pasado tuvo especial resonancia en el ámbito educativo de la nación, así mismo, dar cuenta de las inflexiones que tuvieron lugar en la década de los años setenta y ochenta por cuenta de propuestas de intelectuales afrocolombianos. Por último, nos interesa mostrar la perspectiva de la afrocolombianidad en los programas de Etnoeducación Universitaria que desde 1995 abrieron un nuevo episodio en la historia de la formación docente colombiana, ahora en perspectiva intercultural y en su reciente transformación hacia pedagogía antirracistas.

LA “DEGENERACIÓN DE LA RAZA” COMO PILAR DEL RACISMO ESCOLAR EN COLOMBIA

La historia de la educación colombiana de comienzos del siglo XX está signada por el influjo del movimiento eugenésico latinoamericano, en especial en el capítulo conocido como las teorías de la degeneración de la raza expuesta entre 1920 y 1930.² Según la visión de sus defensores, la “raza colombiana” era resultado de una contaminación biológica por la mezcla entre lo hispano, lo indio y lo negro. Esta teoría funcionó como una ideología científica que influyó de modo importante en el ámbito de las políticas educativas, especialmente en la formación docente que ocurría en las escuelas

educativas racializadas, es decir que operan como marcadores de los sujetos. En ese sentido, la enseñanza, la evaluación, la cultura escolar y sus rituales son parte de esa constelación en la cual se recrean y complementan estereotipos y prejuicios dotados de “saber oficial”. Por esta razón, el racismo atraviesa muchas prácticas pedagógicas, el currículo y la convivencia. Del mismo modo, los modelos en los cuales se forman las y los docentes se sustentan en este conocimiento oficial que como veremos enseguida, heredó muchos de los componentes del siglo XX en lo que se conoce como el discurso de las teorías de la “degeneración de la raza” y su impacto en las políticas educativas.

2 Este debate tiene en los médicos psiquiatras Luis López de Mesa y Miguel Jiménez López sus mayores exponentes y promotores. Los debates en torno a la raza en el período 1900-1950 estaban involucrados con la elite intelectual colombiana preocupada por la fundación nacional y la relación entre raza y territorio.

normales superiores. Con esta “narrativa racial” las elites colombianas insistieron en el carácter periférico e inferior de ciertas poblaciones dadas sus características socio-raciales y la influencia del clima y el ambiente en ciertas regiones del país. Por esta razón, la eugenesia sirvió en Colombia para promover la higienización como una política de gobierno hacia las poblaciones consideradas inferiores, igualmente para cimentar los temores de una sociedad nacional que veía en Europa un referente de progreso y democracia.

Esta vertiente de la eugenesia se ocupa del mejoramiento de la raza y ocupó un lugar central en los debates sobre la identidad colombiana durante esta primera etapa del siglo. Del mismo modo, este discurso eugenésico sufrió una suerte de transposición al campo educativo de la forma que se fue consolidando en una “especie de política nacional”. Los defensores de la ideología del progreso y la modernización estaban convencidos que mediante sus ideales de formación y saberes modernos iban a ayudar a mejorar las condiciones materiales, sociales, culturales y espirituales de una *raza enferma*, asunto que encontraba un foco especial entre la población negra, indígenas y de clases populares (Klaus Runge Peña, 2012).

Se trataba de un discurso de normalización de la subjetividad emparentada con el de normalización de la raza colombiana, en el que la desconfianza en el individuo se confunde con la desconfianza en la raza. En este sentido, para el médico Miguel Jiménez López, la raza nacional tenía una marcada debilidad de la voluntad, característica que dificulta el control de los sentimientos y de los impulsos instintivos. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 14)

Así las cosas, la escuela moderna en Colombia actuó como plataforma de una identidad nacional sostenida en la representación inferiorizada y la estigmatizada de las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Esta noción de “raza degenerada” cobijaba marcadores de clase y raza para nombrar poblaciones consideradas bárbaras,

atrasadas y enfermas. Se trataba de una clasificación con la cual educación y mejoramiento de la raza se fundieron en el ideal del progreso. Junto a las medidas higienistas instaladas en el sistema escolar, emergió una pedagogía moderna en Colombia basada en estos preceptos de tal modo que a partir de los años treinta tuvo lugar una serie de normas y programas que buscaron de modo decidido combatir el atraso de la nación.

Durante la primera mitad del siglo XX, como lo demuestra el estudio sobre la identidad nacional y los textos escolares de ciencias sociales de Herrera, Pinilla y Suaza (2003), se divulgó la idea según la cual “lo blanco europeo se encuentra por encima de los mestizos y estos, a su vez, en un nivel superior al que ocupan los indígenas y los negros”. Estos saberes escolares tuvieron una impronta muy fuerte de racismo, hecho que con el paso del tiempo se verá como una influencia central en la formación de la identidad nacional de varias generaciones escolarizadas con este tipo de enseñanza.

De esta manera, los planes educativos del siglo XX dejaron por fuera a las poblaciones étnicas, y se concentraron en expandir un sistema educativo nacional oficial directamente regulado por el ministerio de educación nacional, e interesado en promover un proyecto de cultura nacional. Por esta razón, las políticas educativas dejaron el asunto de las poblaciones negras e indígenas en manos de la iglesia docente, logrando que con el tiempo fuese legítima la discriminación y subordinación de la alteridad, como enfoque educativo (Castillo y Caicedo, 2008, p. 16).

La raza llamada a regenerar tendría los siguientes rasgos: piel blanca y talla y peso un poco superiores al término medio, dolicocefalia, proporciones corporales armónicas, facciones equilibradas que neutralicen la tendencia al prognatismo y al desarrollo excesivo de los huesos maxilares, temperamento sanguíneo-nervioso, aptitud para habitar las alturas y las localidades tórridas, reconocidas habilidades prácticas, método en todas las actividades, competencia en trabajos manuales, gran desarrollo de la voluntad, poca emotividad

y refinamiento, hábitos ancestrales de trabajo, una larga disciplina de gobierno y moral que haya templado sus arranques, una organización sólida y respetuosa del hogar y la familia, idoneidad y fuerza para la agricultura, sobriedad y moderación económica, y constancia en las empresas. Jiménez López reconoce, por lo menos, que no es fácil reunir tales condiciones en un pueblo, pero aspira a que las regiones centrales de Europa puedan suministrarlas, pues allí se han mezclado y atemperado los caracteres europeos meridionales y septentrionales: los habitantes de Suiza, Bélgica, Baviera, Wurtemberg y el Tirol, los vascos, irlandeses y bretones, y quizás los escandinavos, serían los elegidos para aportar su sangre y su fuerza vital. (Pedraza, 1996, p. 127)

Por su articulación con los proyectos nacionalistas del siglo XX, la escuela se convirtió en escenario central para la formación ciudadana y reproducción del racismo. Esto hace que la mayoría de los sistemas educativos oficiales del continente formen a sus generaciones en el paradigma de la blanquitud y el mestizaje. Concretamente, en el nivel de la educación básica y media, tanto los currículos como las prácticas pedagógicas, siguen ejerciendo las políticas del conocimiento oficial, al igual que los rituales escolares nacionalistas. Así mismo, la formación docente que se adelanta en facultades de educación, institutos de pedagogía y escuelas normales superiores, siguen regidos por modelos de homogeneidad cultural y la estandarización de sus conocimientos, incluso en países como Brasil y Colombia que cuentan con leyes en favor de modelos educativos con pertinencia étnica y cultural (Castillo y Caicedo, 2021, p. 120).

Este modelo de educación nacional se mantuvo vigente hasta finales del siglo XX, y a pesar de las reformas implementadas durante las décadas siguientes, lo sustancial del enfoque se expresaba de manera concreta en los manuales

escolares, los contenidos de los planes de estudio, las formas de cultura escolar vigentes y los propios programas de formación docente de Escuelas Normales y Universidades. Sin lugar a duda podemos afirmar que la idea de una sociedad diversa y diferenciada cultural o racialmente no fue objeto de ninguno de los modelos que sirvieron para solidificar el sistema escolar colombiano. Muy por el contrario, con el paso del tiempo se fueron naturalizando en el mundo de los saberes escolares, algunos estereotipos sobre las poblaciones no nacionales como es el caso de indígenas, comunidades negras y habitantes de los llamados territorios nacionales. (Castillo, 2019, p. 18)

Las ideas de “raza” y “progreso” permearon los debates sobre la educación durante el siglo pasado. Tras el “mejoramiento” racial se le impuso a la escuela una agenda higienista y se promovieron características consideradas “deseables” (disciplina, autocontrol) en contraposición con aquellas las “indeseables”. La higiene se instrumentalizó como una herramienta de control social para “mejorar” la raza, controlar el cuerpo y la moral de la población, y formar ciudadanos disciplinados, utilizando la escuela como un espacio clave para la implementación de estas ideas. La formación de maestros estuvo fuertemente influenciada por estas visiones sobre la nación y sus “otros”.

Aunque la raza obedece a una construcción social, ha sido utilizada para definir la esencia del “pueblo” y legitimar la exclusión de ciertos grupos, creando una “etnicidad ficticia” que moldea la identidad nacional (Wallerstein y Balibar, 1988). Esta se convirtió en un eje central del imaginario nacional, moldeando la identidad colombiana y justificando la exclusión de ciertos grupos. Así mismo, se destaca la conexión entre el racismo y el nacionalismo, en una desesperada búsqueda de una nación homogénea que en la necesidad de definir al “enemigo” interno llevan al racismo, creando una espiral de exclusión y violencia que afecta profundamente a los grupos marginados.

La manera como se gobernó la nueva nación estuvo orientada por estos principios, por lo cual se estableció un centralismo andino de espaldas al Caribe, al Pacífico, a la Amazonía y a la Orinoquía colombiana. Del mismo modo, con una institucionalidad frágil y confesional lo que produjo una dinámica extrema de relaciones centro-periferia entre unas pocas ciudades y la gran mayoría del territorio nacional. (Múnera, 2005)

Las discusiones sobre la supuesta degeneración de la raza contribuyeron a la estigmatización de ciertos grupos raciales y algunos intelectuales argumentaron que la mezcla racial había debilitado a la población colombiana, presentándola como una “versión deformada” del ideal europeo. Estas ideas legitimaron la discriminación y la exclusión de aquellos considerados “degenerados”. Si bien existieron voces disidentes que abogaron por una educación más igualitaria y respetuosa de la diversidad, el racismo permeó la escuela colombiana del siglo XX, contribuyendo a la marginación y la desigualdad social. Si bien existieron diferentes enfoques y perspectivas, la escuela se vio como un instrumento clave para “regenerar” la raza, inculcar valores cívicos y formar una conciencia nacional homogénea. Luego, en tiempos de ideas liberales, como medio para construir el alma y la identidad nacional. En este contexto, la pedagogía reforzó la idea de que las diferencias raciales se traducen en diferencias de capacidad y potencial. Hubo expresiones de ambivalencia hacia la diversidad racial y cultural del país, si bien se buscaba la unidad nacional, las élites blancas se consideraban superiores a las poblaciones indígenas y afrocolombianas (Herrera, 2013). Los textos escolares contribuyendo a la construcción de imaginarios raciales prejuiciosos. La educación, en lugar de ser un instrumento para la igualdad y la justicia social, se utilizó para perpetuar la desigualdad y la discriminación racial. Este plano de circunstancias permite comprender el entramado ideológico en el cual se configuró la formación docente en nuestro país durante el siglo pasado.

RECLAMACIONES Y ACCIONES PIONERAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL SIGLO XX

El 20 de junio de 1943 un grupo de intelectuales oriundos del caribe y el sur de Colombia, en cabeza del escritor afrocolombiano Manuel Zapata Olivella protagonizaron el Día Negro, el cual fue concebido inicialmente como una protesta contra el linchamiento de dos obreros negros ocurrido en Chicago, Estados Unidos. Este acto de violencia racial en suelo norteamericano conmocionó a los jóvenes afrocolombianos, quienes decidieron manifestar su repudio públicamente en Bogotá. La protesta, sin embargo, trascendió su objetivo inicial y se convirtió en una oportunidad para visibilizar la presencia negra en la capital colombiana y en la construcción de la nación. Los participantes recorrieron las calles de Bogotá, expresando su orgullo por su herencia africana y denunciando la discriminación racial.³ Detrás de esta protesta subyace la historia de un proceso político e intelectual denominado el Club Del Negro que inició en 1940 y cuyas acciones tuvieron una importante incidencia en el campo educativo y de la investigación.⁴ Este evento representa un punto de inflexión en lo que respecta a las primeras demandas y reclamaciones políticas en materia educativa por parte de sujetos de la negritud colombiana.

A finales de los setenta y comienzos de los ochenta surgió un escenario reivindicativo de la *gente negra* en Colombia. Diversos estudios y autores se han referido a este fenómeno (Caicedo, 2013; Caicedo y Castillo, 2021, Pisano, 2012), para sintetizar el devenir histórico podemos recordar el surgimiento el Círculo de Estudios Soweto en la Universidad Tecnológica de Pereira, primera

3 El Día Negro sirvió como punto de inflexión en la consciencia y la organización de los intelectuales afrocolombianos. Las figuras que hicieron parte de este proceso fueron luego el embrión de importantes procesos políticos e intelectuales que impactaron la vida nacional y el debate sobre su identidad y el lugar de la raíz africana en la cultura colombiana.

4 El Club Negro de Colombia, fundado en la década de 1940, jugó un papel fundamental en la historia intelectual colombiana, desafiando las narrativas tradicionales que habían relegado a la población negra a un segundo plano. (Caicedo, 2013; Pisano, 2012).

organización estudiantil de ese corte ideológicos, que en cabeza de Juan de Dios Mosquera fundó las bases para el Movimiento Nacional Cimarrón. En segundo lugar, tenemos el surgimiento de proyectos como el Centro de Estudios de la Cultura Negra [CIDCUN] en cabeza de Amir Smith Córdoba y el Centro de Estudios Franz Fanón, coordinado por Sancy Mosquera, experiencias que movilizaron un debate inaugural en torno al racismo y promovieron los primeros ejercicios de formación de docentes en este horizonte de sentido. En tercer lugar, tenemos el Primer Congreso de las Culturas Negras de las Américas en Cali en 1977, hito que hemos reseñado en anteriores artículos y que relevamos por su carácter pionero en demandar la enseñanza cultura negra en el sistema escolar de todo el continente.

En 1984 un equipo de líderes comunitarios indígenas y negros junto a un equipo de profesionales de las ciencias sociales (lingüistas y antropólogos fundamentalmente) llegaron al Ministerio de Educación Nacional [MEN] con el fin de dar apertura al programa de Etnoeducación. La emergencia de este concepto se produjo en un espacio de concertación entre funcionarios del MEN y algunas organizaciones indígenas, de comunidades negras del Valle, Nariño, Chocó y San Basilio de Palenque. En este escenario se tramitó la apropiación de la noción de *etnodesarrollo* planteada por Bonfil Batalla en 1982, perspectiva que defendía la tesis de la autodeterminación como derecho de los grupos étnicos al control cultural (Bonfil Batalla, 1991). La noción de Etnoeducación corresponde a autonomía educativa, es decir el derecho de los GE a decidir su modelo educativo.

Un año después, en el marco del Primer Seminario de Etnoeducación convocado por el Ministerio de Educación Nacional en 1985, en el cual participaron representantes de comunidades indígenas de varias zonas del país y miembros de comunidades palenquera y raizales y algunos académicos y funcionarios del MEN, se abordó una primera delimitación conceptual de la etnoeducación y algunas propuestas con respecto a la formación docente para este nuevo enfoque educativo de corte étnico. Es muy importante

resaltar entonces la intervención de actores de comunidades negras y palenqueras en esta reflexión.

En este mismo contexto, que aún no reconoce constitucionalmente la etnicidad de la nación colombiana, surge este debate. Este hecho permite afirmar que el ámbito de la educación fue pionero en abordar los debates de la diferencia cultural y la etnicidad de indígenas y comunidades negras. Solo hasta la década de los noventa el país formalizó estas nociones en el marco de la reforma constitucional de 1991 y la expedición de leyes y normas reglamentarias entre 1993 y 1995.

En 1988 tuvo lugar el Primer Seminario de Formación de Personal Docente en Bogotá. En cabeza de Amir Smith Córdoba, este espacio acentuó el debate sobre la ausencia de la enseñanza de la Cultura Negra en los currículos, textos académicos y en las orientaciones ministeriales.

Si se busca replantear lo que se enseña, es imprescindible darle un vuelco a la educación, modificando y reestructurando textos académicos, literarios y todos aquellos materiales que cumplen una labor excluyente por la orientación que interioriza...Exigir al ministerio de Educación, como parte de toda la currícula (o programas, pénsums académicos), la enseñanza de la Cultura Negra a todos los niveles. (Córdoba, 1986)

Este conjunto de antecedentes permite sustentar una idea muy importante sobre la agencia política e intelectual asumida por diferentes sujetos de la negritud colombiana en la segunda mitad del siglo XX, en especial, su contribución en reconocer en la formación docente un campo de militancia fundamental para transformar la situación educativa y curricular que causa la invisibilidad de la historia y la cultura de las poblaciones afrodescendientes. Con anterioridad al multiculturalismo educativo, esta perspectiva irrumpió en tempranas experiencias de las cuales surgieron con posterioridad docentes, activistas y militantes de la afrocolombianidad (Caicedo, 2011).

INFLUJOS DEL MULTICULTURALISMO DE FIN DE SIGLO

El impacto de la política multicultural en el campo educativo colombiano se puede reconocer en dos planos fundamentalmente. De una parte, en un escenario jurídico derivado del reconocimiento de los derechos culturales de las denominadas comunidades negras en la Ley 70 de 1993 y la Ley General de Educación 115 de 1994, en las cuales se conceptualizó sobre las condiciones y modalidades para atender las demandas de las organizaciones sociales étnicas.

Los postulados constitucionales sobre el respeto a las diversidades culturales y lingüísticas se reglamentaron en dos decretos, el 804, con el cual se organiza la puesta en marcha de la etnoeducación, y el 1122, mediante el cual se plantea la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos [CEA] en el sistema escolar. Esta normativa y su desarrollo práctico contribuyeron a formalizar nociones como etnoeducación, interculturalidad y estudios afrocolombianos. Del mismo modo, surgió un proceso de apropiación de estos nuevos enfoques educativos, los cuales como hemos señalado en artículos anteriores, surgieron en el contexto de las luchas educativas de pueblos indígenas y de comunidades negras mediante proyectos territoriales (Caicedo y Castillo, 2017, 2022). Esta dinámica irradia diversos escenarios como las universidades, las instituciones educativas y las instancias responsables de la política educativa.

Con la construcción de la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115) surgió por primera vez en la historia de las políticas públicas colombiana la noción de etnoeducación como “educación para grupos étnicos [GE]”⁵ y la mención a estos como aquellos que “integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. En junio de 1995 vio la luz el Decreto 804, con el cual se definió propiamente el marco de aplicación de la Etnoeducación como parte del servicio educativo en las entidades territoriales con presencia de GE.

5 Esta es la noción con la que el Estado colombiano reconoció a los distintos pueblos indígenas, de comunidades negras y room o gitanos dentro de su política multicultural en la década de los noventa.

En un proceso alterno, durante el proceso de promulgación de la Constitución Política de 1991, en su artículo transitorio 51 se estableció un plazo de no más de dos años para la creación de una ley que reconociera los derechos de ancestralidad de las comunidades negras en materia política, territorial, cultural y económica. Por esta razón, sus organizaciones presionaron mediante una importante movilización nacional el cumplimiento de este mandado, proceso del cual resultó la promulgación Ley 70 de 1993 de Comunidades Negras. En esta ley se planteó una reforma al currículo nacional de las ciencias sociales escolares:

El Estado velará que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes. (Artículo 39, Ley 70 de 1993)

Con todos estos elementos descritos, la etnoeducación se configuró en la escena nacional en la doble perspectiva de la etnicidad, la de los pueblos indígenas y la de las Comunidades Negras.⁶ Este proceso tuvo un elemento aditivo con la puesta en marcha de la Comisión Pedagógica Nacional [CPN] en 1996 y la promulgación del Decreto 1122 de 1998, que estableció la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos [CEA] en los establecimientos educativos de la nación.

Pocos años después, durante el Primer Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana, realizado en Bogotá los días 30 y 31 de julio de 2002, Manuel Zapata Olivella intervino de la siguiente manera:

6 Hoy denominadas Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales [NARP] en la política pública y en algunos sectores organizativos y académicos para indicar la diversidad de las afrocolombianidades.

Creo que el señor ministro de Educación tal vez no haya medido la trascendencia que tiene el haber incluido en el pénsum de estudios de los colombianos en general la historia particular de la etnia africana, que hace parte no solamente, desde luego, de la historia de la etnia nuestra y de este continente, sino que está inscrita en el proceso de nacimiento de la vida humana... Yo quisiera entonces resaltar ese hecho histórico, para que no continuemos creyendo que hemos sido simple y llanamente los pasajeros breves de la historia de cinco siglos de opresión en este continente, sino que, por el contrario, hemos estado presentes y hemos sido gestores también de la cultura universal, el único espejo donde cabemos todos para expresar la creatividad del hombre. Gracias. (pp- 134-135)

En ese foro también se discutieron los avances de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación Afrocolombiana. Su reconocimiento no fue un hecho casual, fue el nudo del tiempo tejido por la memoria de quienes no olvidaron que asistían a un evento con un protagonista de excepción, que décadas atrás había hablado de lo que ellos ahora movilizaban como política pública. Tres décadas después, el eco de su grito vibró en la voz colectiva del “movimiento pedagógico afrocolombiano” (Caicedo, 2022).

HACIA UNA FORMACIÓN DOCENTE Y ANTIRRACISTA

Las universidades colombianas del siglo XXI hacen parte de los escenarios de apropiación de los procesos relacionados con el debate sobre la diferencia cultural, la interculturalidad o los fenómenos etnoeducativos. Esto es resultado de varias dinámicas. En primer lugar, la creación a finales de los años noventa del siglo pasado de programas de Licenciaturas en este campo ha dado paso a una modalidad denominada Etnoeducación Universitaria (Castillo, 2009), cuyo fin fundamental fue la profesionalización de docentes

interculturales, inicialmente indígenas.⁷ En segundo lugar, de la apertura a los debates sobre la afrocolombianidad promovidos en las instituciones de educación superior [IES] por parte de organizaciones y activistas afrocolombianos, en lo que hemos denominado la “tercera etapa del movimiento estudiantil afrocolombiano” en la cual había circulación de discursos académicos y organizativos en torno a los derechos étnicos y la pluricultural de la nación (Caicedo y Castillo, 2022).

Las licenciaturas en Etnoeducación inauguraron un nuevo modelo de formación docente inspirado fundamentalmente en las reivindicaciones étnicas del siglo pasado y en una perspectiva pedagógica, curricular y política comunitaria e intercultural. De acuerdo con Castillo (2018) estos procesos aportaron en varios sentidos:

- Su perspectiva curricular innova en las formas de organizar tiempos y espacios para el proceso educativo, poniendo el territorio y las comunidades étnicas en el centro de las dinámicas de investigación con la idea del conocimiento situado e intercultural. Su concepción curricular propone un nuevo conocimiento pedagógico en diálogo con los saberes culturales locales y centrado en nociones como identidad, cultura, lengua y territorio.
- Su fundamentación epistémica reconoce e incluye como parte del conocimiento oficial la historia, la cosmogonía, las lenguas, las culturas y las trayectorias de los grupos étnicos. En se sentido, descolonizó el ámbito de la formación docente dando estatus a conocimientos provenientes de otras esferas distintas a las disciplinas científicas. Así mismo, validó las pedagogías comunitarias y propias como parte del campo de saber en el que se sostiene la formación docente, en este caso, con perspectiva etnoeducativa.
- Las propuestas pedagógicas de estos programas

7 Las licenciaturas en Etnoeducación [LE] nacieron con un enfoque indigenista, pero distintos procesos han permitido la incorporación de la afrocolombianidad en el universo universitario.

universitarios replantean la noción del educador y amplían la perspectiva de su identidad cultural y étnica; en esa medida dan lugar a la emergencia de un nuevo profesional: el etnoeducador.

- La producción de saber que impulsan los programas universitarios de etnoeducación a través de los procesos de investigación formativa ha permitido visibilizar y socializar, en el mundo universitario, conocimientos que históricamente han estado por fuera del conocimiento oficial, y que provienen de poblaciones culturalmente diferenciadas, o revelan las formas de colonialidad que han sido impuestas para su comprensión (Castillo, 2009, p. 40).
- En su conjunto, estas experiencias promovieron referentes y praxis de investigación pedagógica sobre fenómenos que están por fuera de la historia de la educación y la pedagogía colombiana oficial (Castillo, 2009).

Con el paso del tiempo y el aumento de personas de comunidades afrocolombianas en las Universidades, las LE han ido ampliando sus contenidos, currículos, prácticas pedagógicas y el mismo sujeto de profesionalización con la incorporación paulatina de las afrocolombianidades en sus dinámicas de formación. La presencia de docentes indígenas y afrocolombianos en sus programas, la investigación sobre pedagogía y etnicidades y especialmente la afrocolombianidad, han ampliado un horizonte que nació para la formación de docentes indígenas fundamentalmente.

Al replantear los currículos desde la enseñanza de las trayectorias de las comunidades afrocolombianas y sus organizaciones, los procesos de formación abrieron un lugar para la reflexión sobre la invisibilidad histórica, la discriminación y el racismo en el sistema escolar. Autores como Juan de Dios Mosquera y Manuel Zapata Olivella se convirtieron en referentes en cursos y seminarios que comenzaron a ser parte de los planes de estudios de las Licenciaturas en Etnoeducación. Este proceso de emergencia de la “afrocolombianidad” en los procesos curriculares estuvo

acompañado también de otras dinámicas como las conmemoraciones, la realización de trabajos de grado, la inclusión de cursos de lengua palenquera y la realización de eventos como el Coloquio y el Diplomado en Estudios Afrocolombianos promovidos en la Universidad del Cauca entre el 2000 y 2004.

Sin lugar a duda, la enseñanza de la afrocolombianidad ha encontrado en estos escenarios una posibilidad real y concreta de inclusión de temas relacionados con la historia y la cultura de los pueblos afrodescendientes, como parte del campo de dominio de los etnoeducadores. Además de las LE, existen otras experiencias de formación docente en este ámbito como los Estudios Afrocolombianos, la Etnoeducación Afrocolombiana o CEA, desde diplomados, talleres, seminarios, congresos, procesos investigativos, entre otras. Sin embargo, como programas de profesionalización docente, hasta la actualidad solo las LE cumplen con este tipo de formación específica.

UN ASUNTO INCONCLUSO

En Colombia, la mayoría de los pregrados de formación del profesorado que se imparten en las universidades no se ocupan de estos temas. A no ser por las cinco licenciaturas en Etnoeducación existentes,⁸ la vida cotidiana de quienes se forman para ser docentes transcurre en planes de estudio centrados en teorías y enfoques educativos en los cuales los problemas de segregación, racismo y exclusión no son considerados. Estos temas más bien se han situado en los posgrados de ciencias sociales o estudios culturales donde la multiculturalidad es objeto de investigación. Este fenómeno es el que se denomina racismo epistémico o injusticia curricular para insistir en el poder del conocimiento oficial en la conformación de referentes y representaciones de la realidad y de los grupos o sectores que la constituyen.

8 Se trata de programas creados desde 1995 para atender la formación docente en contextos de diversidad cultural. Estos solo existen en Colombia, en el resto del continente se conocen bajo la denominación de Educación Bilingüe Intercultural o Educación Intercultural. Castillo (2015).

El racismo es un tipo de violencia estructural. Como lo hemos sustentado se alimenta de la ideología racial que rige nuestra vida cotidiana y sus interacciones reproducen la racialización, la inferiorización y estereotipificación de las personas afrodescendientes y su cultura. Estos procesos de racialización en el mundo escolar operan con especial violencia simbólica y a muchas veces física, sobre las corporalidades de niños y niñas lo cual nos enfrenta a una de las peores formas de maltrato y vulneración de derechos en un escenario al cual las familias y la sociedad confían el cuidado y protección de la infancia (Caicedo y Castillo, 2023).

Quienes van a ocupar el rol como docentes en el sistema escolar de una nación como Colombia deben recibir urgentemente una formación política y pedagógica que encare este asunto y conduzca hacia el escenario de una educación antirracista en la cual ellas y ellos contribuyan en su labor de enseñanza a deconstruir los prejuicios que aprendió la sociedad colombiana durante su escolarización en el siglo pasado y las primeras décadas de esta centuria. Como lo plantea la poeta Adrienne Rich, es mucho el poder que tienen maestras y maestros con respecto a quienes son sus estudiantes. Un increíble poder para perpetuar o acabar con este terrible lastre colonial llamado racismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Balibar, Étienne y Wallerstein, Immanuel (1991). *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. Londres: Verso.
- bell hooks. (2021) *Enseñar a transgredir. La educación como política de libertad*. España: Ediciones Capitán Swing.
- Bonfil, Guillermo. (1982). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas. Políticas y de organización. En Francisco Rojas Aravena (ed.), *América Latina, etnodesarrollo y etnocidio*. Costa Rica: Ediciones FLACSO.
- Caicedo Ortiz, José Antonio, y Castillo-Guzmán, Elizabeth. (2022). *Racismo Escolar. Debates Educativos y Crónicas*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

- Caicedo Ortiz, José Antonio, y Castillo-Guzmán, Elizabeth (2021). Caleidoscopio del racismo escolar. Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías. *Nodos y Nudos*, 7(50), 115-135.
- Caicedo, José (2013). *A mano alzada... Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana*. Popayán: Sentipensar.
- Caicedo Ortiz, José Antonio, y Castillo-Guzmán, Elizabeth (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas*, (44), 147-165.
- Caicedo Ortiz, José Antonio. (2011). La cátedra de estudios afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (34), 9-21.
- Caicedo Ortiz, José Antonio (2024) *Educación afrocolombiana. Balance sobre etnoeducación y cátedra*. Popayán: Samava Editores.
- Castillo Guzmán, Elizabeth (2021). La pedagogía de las ausencias: maestros, comunidades y Etnoeducación en Colombia. En Rosa María Torres Hernández Danienl Lozano Flórez (eds.), *La formación de docentes en América Latina: perspectivas, enfoques y concepciones críticas*. (s. c.): CLACSO.
- Castillo Guzmán, Elizabeth (2019) ¿Podemos ser Interculturales? La formación docente en Colombia. *Textos e Debates*, (33), 17-32
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Caicedo Ortiz, José Antonio (2008). *Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas*. *Nómadas*, (29), 14-29
- Córdoba, Amir Smith. (1980). *Cultura negra y avasallamiento cultural*. Bogotá: MAP Publicaciones.
- Córdoba, Libardo (1986). *Visión sociocultural del negro en Colombia*. Bogotá: Centro para la Investigación de la Cultura Negra.
- Herrera, Martha Cecilia; Pinilla Díaz, Ana Victoria y Suaza Vargas, Luz Marina (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia, 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Herrera, Martha Cecilia (2013). *Educar el nuevo príncipe: ¿asunto racial o de ciudadanía?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Klaus Runge Peña, Andrés (2012). La educación como una antropotécnica contra el “salvajización” humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 247–265.
- Múnera Cavadía, Alfonso (2005). *Fronteras imaginadas: la construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano*. Bogotá: Planeta.
- Pisano, Pietro (2012). *Liderazgo político “negro” en Colombia 1943-1964*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pedraza, Zandra (1996). El debate eugenésico: una visión de la modernidad en Colombia. *Revista de Antropología y Arqueología*, IX (1-2).
- Quijano, Aníbal (1991). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20.
- Sáenz Obregón, Javier; Saldarriaga Vélez, Óscar y Ospina Garcés, Álvaro (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903–1946*. Bogotá: Universidad de Antioquia/ COLCIENCIAS.
- Zapata, Olivella (1998). *El congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América*. Cali: Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas / Unesco.

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN EN RELACIONES ÉTNICO-RACIALES¹

**Cíntia Santos Diallo
Maria de Lourdes Silva**

INTRODUCCIÓN

El presente artículo presenta la experiencia de elaboración y ejecución del Curso de Extensión en Educación, Relaciones Étnico-Raciales y Género. Este curso fue desarrollado a partir de una solicitud del Sindicato Municipal de Trabajadores de la Educación de Dourados / MS [SIMTED] al Centro de Estudios, Investigación y Extensión en Educación, Género, Raza y Etnia [CEPEGRE]² de la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul [UEMS]. Se ofreció en modalidad de extensión, con un formato híbrido, durante el año

1 La experiencia relatada en este artículo fue presentada en la I Muestra de Programas y Extensión de la UEMS/2023, en la modalidad de resumen.

2 El CEPEGRE fue creado en septiembre de 2014 mediante la Resolución COUNI-UEMS N.º 437, del 11 de junio de 2014, como una de las exigencias del Convenio N.º 104/2012, celebrado entre la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul [UEMS] y la Unión. El objetivo general del CEPEGRE es proponer, subsidiar, articular, monitorear y evaluar políticas públicas y políticas de acción afirmativa relacionadas con la educación, el género y la sexualidad, la cultura, la raza y la etnia, con un enfoque en el proceso de inclusión para el acceso, la permanencia y la finalización de la Educación Básica y Superior. Además, a través del diálogo y la participación efectiva con otros sistemas educativos, organismos gubernamentales y no gubernamentales, así como con movimientos sociales a nivel local, regional, nacional e internacional, el CEPEGRE busca desarrollar estudios y acciones en la lucha contra la discriminación, el racismo, la homofobia, la xenofobia, la violencia contra la mujer y otras formas de violencia.

2022 y tuvo como objetivo proporcionar a técnicos/as y docentes un espacio formativo teórico y práctico centrado en la educación en relaciones étnico-raciales, la historia y cultura afrobrasileña, indígena y africana, así como en cuestiones de género y sexualidad.

A pesar de la obligatoriedad establecida en las leyes 10 639/2003³ y 11 645/2008,⁴ esta temática sigue siendo periférica o tratada de manera negligente en las escuelas. En este sentido, garantizar el derecho a la diferencia en el espacio escolar, a través de acciones pedagógicas, requiere la superación de un currículo basado en la matriz hegemónica del conocimiento y, al mismo tiempo, el cuestionamiento de las relaciones étnico-raciales orientadas por el prejuicio, la discriminación y el racismo contra la población afrobrasileña y sus procesos históricos y culturales.

La ausencia o fragilidad de reflexiones sobre las relaciones étnico-raciales en la planificación escolar ha contribuido a que las diferencias fenotípicas entre negros y blancos sean asimiladas como desigualdades naturales. Además, estas omisiones refuerzan la idea de que las personas negras son inferiores. Así, año tras año, el silencio sobre el racismo en el entorno escolar ha comprometido la construcción de la identidad racial y el desarrollo del potencial intelectual de la niñez y adolescencia afrobrasileña.

Cavalleiro (2000, p. 54) explica que el racismo en el cotidiano escolar genera a los estudiantes negros/as:

[...] autorrechazo, desarrollo de baja autoestima con falta de reconocimiento de las capacidades personales; rechazo a la igualdad racial; timidez, poca o ninguna participación

3 La legislación brasileña refuerza la importancia de estas iniciativas a través de modificaciones en la Ley N.º 9 394, del 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional: Ley N.º 10 639, del 9 de enero de 2003, que incorpora la obligatoriedad de la temática Historia y Cultura Afrobrasileña en el currículo oficial de la red de enseñanza.

4 Ley N.º 11.645, del 10 de marzo de 2008, que amplía esta obligatoriedad para incluir también la temática Historia y Cultura Indígena.

en clase; falta de reconocimiento positivo de su pertenencia racial; dificultades en el proceso de aprendizaje; negativa a ir a la escuela y, en consecuencia, abandono escolar. Para los estudiantes blancos, por el contrario, resultan en la cristalización de un sentimiento irreal de superioridad, lo que lleva a la creación de un círculo vicioso que refuerza la discriminación racial en la vida escolar cotidiana, así como en otros espacios de la esfera pública.

La escuela, como espacio de socialización y difusión del conocimiento producido y acumulado por la humanidad, tiene un papel fundamental en la lucha contra las desigualdades raciales. Por lo tanto, debe brindar a los/as estudiantes acceso a conocimientos, narrativas, experiencias y sociabilidades producidas por personas negras, que aún son invisibilizadas por el currículo escolar. Tales conocimientos son indispensables para la construcción de una nación democrática, guiada por el reconocimiento y respeto a las diferencias raciales.

Según las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana (Consejo Nacional de Educación, 2004):

Para tener éxito, la escuela y sus profesores no pueden improvisar. Deben deshacerse de la mentalidad secular racista y discriminatoria, superando el etnocentrismo europeo, reestructurando las relaciones étnico-raciales y sociales y desalienando los procesos pedagógicos. Esto no puede reducirse a palabras y razonamientos desconectados de la experiencia de ser inferiorizados por la gente negra, ni de las bajas clasificaciones que se les atribuyen en las escuelas debido a las desigualdades sociales, económicas, educativas y políticas.

Las investigaciones muestran que algunos profesores de Educación Básica afirman no estar preparados para incorporar contenidos de

educación sobre las relaciones étnico-raciales y la historia y cultura afrobrasileña, africana e indígena en sus prácticas pedagógicas. Otros afirman no percatarse de los conflictos y la discriminación entre estudiantes, entre profesores o entre profesores y estudiantes en la vida escolar cotidiana (Xavier y Diallo, 2024).

Estas dos condiciones —la ausencia de apoyo teórico y el silencio sobre las cuestiones raciales— impiden en última instancia la implementación de una educación antirracista. Sin embargo, dichos obstáculos pueden, hasta cierto punto, superarse con acciones pedagógicas de formación continua. Por ello, destacamos la importancia de la formación, ya que promueve el acceso a la información, reflexiones, discusiones e intercambios de conocimientos que mejoran la práctica docente en su potencialidad.

En diálogo con Gonçalves y Gomes:

La formación para la educación en relaciones étnico-raciales resulta en la apropiación de espacios, discusiones y experiencias, en las que se comprenda la estrecha relación entre la diversidad étnico-cultural, la subjetividad y la inserción social del docente, quien, a su vez, se preparará para comprender esta misma relación en la vida de sus estudiantes. (2002, p. 23)

Así, la propuesta de formación continua se justifica en la medida en que busca, junto a los profesores de educación básica, discutir nuevas concepciones teóricas, así como reformular conceptos, teniendo como horizonte la descolonización del currículo. En otras palabras, reconocer que la matriz eurocéntrica todavía ejerce una profunda influencia en el currículo escolar y que es necesario superarla incorporando otros conocimientos hasta ahora silenciados, como el afrobrasileño y el africano.

En tiempos de crecientes expresiones de racismo, intolerancia y xenofobia, se hace urgente abordar cuestiones vinculadas con las relaciones étnico-raciales en el ámbito escolar. Sin embargo, es esencial que haya docentes comprometidos con vínculos

igualitarios y antirracistas, para que puedan, de hecho, contribuir a combatir el racismo y promover la igualdad racial.

Además, el curso también abordó temas que a menudo son desatendidos o periféricos en el currículo de educación Básica, como: género y sexualidad en la educación, la incorporación de niños, niñas y adolescentes inmigrantes a la vida escolar cotidiana, y la historia y cultura indígenas.

Caminos teóricos y normativos

El contexto en el que la formación de los ciudadanos en la dimensión de los derechos humanos ha sido una preocupación cada vez más intensa en los sistemas educativos de distintos países está alineado con lo establecido en la “Declaración universal de los derechos humanos” (Unicef, 1948) y en otros documentos internacionales que destacan la necesidad de universalizar los derechos, la igualdad y la equidad para todos. Estos documentos reconocen la educación como una de las herramientas más importantes para la consecución de tales principios (Guimarães y Silva, 2021).

La discusión sobre los cambios necesarios en el contexto educativo en los últimos años, tanto en nuestro país como a nivel global, apunta a una reflexión crítica sobre la formación docente, tanto inicial como continua. Se busca trazar caminos que permitan la consolidación de una práctica pedagógica comprometida con la construcción de conocimientos y con la formación de profesionales con un compromiso social y político para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Es en este contexto que se presenta esta intervención comunitaria, con el objetivo de reflexionar sobre las futuras actuaciones docentes frente a los desafíos y demandas de la educación actual, incorporando en la agenda la diversidad humana como un derecho, en particular la diversidad étnico-racial, con énfasis en la población indígena y afrobrasileña negra. Asimismo, se aborda con la misma intensidad la educación escolar indígena, las cuestiones de género y sexualidad, y la inmigración.

Desde esta perspectiva, las medidas legales exigen una respuesta por parte de profesores, instituciones, gestores y la

sociedad en general para atender las demandas de las poblaciones indígenas, afrodescendientes negras y otros grupos históricamente excluidos de su derecho a ser, vivir, convivir, producir y ser reconocidos en las esferas social, cultural, económica, política y educativa. Esto requiere iniciativas pedagógicas, procesos educativos, políticas de reparación y estrategias de reconocimiento y valorización de sus historias, culturas e identidades (Consejo Nacional de Educación, 2004).

Todas estas situaciones deshumanizantes tienen su origen en formas históricas de vivir y de percibir al otro. Se trata de procesos discriminatorios que combinan racismo, xenofobia e intolerancias correlacionadas, los cuales fueron ampliamente debatidos en 2001 en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y la Intolerancia Correlata, celebrada en Durban, Sudáfrica. Convocada por la *Organización de las Naciones Unidas*, esta conferencia reforzó la necesidad de desarrollar pedagogías orientadas a superar estas formas negativas de ser y de relacionarnos con los demás.

Con el propósito de dar eco a los compromisos de la Conferencia de Durban, después de 2001 han surgido en Brasil múltiples iniciativas de investigadores, docentes y otros actores educativos de diversas áreas, quienes han sido llamados a profundizar en estudios e investigaciones sobre estas temáticas, con el objetivo de:

En el interior de nuestra sociedad, encontramos una serie de actitudes etnocéntricas y biologicistas. Durante mucho tiempo, se creyó en la existencia de varias razas y sub-razas, que supuestamente determinaban genéticamente las capacidades de las personas. De la misma manera, se llevaron a cabo investigaciones para intentar demostrar que el cerebro de las mujeres funcionaba de manera diferente al de los hombres (GDE, 2009, p. 25).

Estos temas están presentes en el Parecer CNE/CP 003/2004 (Consejo Nacional de Educación, 2004), que establece orientaciones en términos de dimensiones y principios para la educación en relaciones étnico-raciales y diversidades. Dichas dimensiones incluyen:

Políticas de reparaciones, reconocimiento y valorización, y acciones afirmativas, educación en relaciones étnico-raciales, historia y cultura afrobrasileña y africana.

Estas dimensiones atraviesan todo el Parecer 003/2004, ya que:

Se trata de una política curricular fundamentada en dimensiones históricas, sociales y antropológicas propias de la realidad brasileña, con el objetivo de combatir el racismo y las discriminaciones que afectan particularmente a las poblaciones negras [e indígenas]. (Consejo Nacional de Educación, 2004, p. 2)

Al adentrarnos en el debate sobre migraciones, es importante destacar que el término migración se refiere al desplazamiento de personas a través del espacio geográfico. Este proceso ocurre por diversos factores, que pueden ser sociales, económicos, culturales, políticos o ambientales (Silva, 2017).

Se entiende que las personas migrantes son sujetos de derechos, y que los bienes fundamentales de todo ser humano son la vida, la libertad y la dignidad. Por ello, es imprescindible que la escuela y otros espacios educativos desarrollen estrategias de acogida e inclusión, promoviendo abordajes pedagógicos que consideren las particularidades y necesidades de esta población.

En este contexto, es fundamental situar la importancia de la formación docente, considerando su trabajo técnico y científico, su experiencia y la aplicabilidad de su teoría en la práctica. La educación que selecciona, discrimina y excluye no solo domina y legitima estructuras de poder, sino que también perpetúa desigualdades estructurales.

REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA DIVERSIDAD ÉTNICO-RACIAL

Ante la realidad actual, es necesario formular una pregunta fundamental: ¿cuál es la necesidad real que se impone a los profesionales de la docencia en este tiempo?

Como posible respuesta, podemos inferir que es urgente movilizarse en favor de una formación docente comprometida con la diversidad étnico-racial. Esto supone un desafío para diversos grupos de interés, como los sindicatos, que deben reflexionar sobre la importancia de la: “construcción de la identidad; el reconocimiento de las diversidades humanas en los ámbitos de género y raza, así como de diferentes orígenes étnico-geográficos”, promoviendo a través de la educación avances en la superación de todo tipo de discriminación y prejuicio.

La educación de la mirada, del oír, tocar, sentir, existir, coexistir, pues los prejuicios, ya sean de género o étnico-raciales, perjudican a toda la sociedad, generando consecuencias en la escuela para los estudiantes, todos los estudiantes que, en los análisis de Cavalleiro (2005), los racismos para niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos, resguardados de la experiencia generacional, niegan el diálogo como posibilidad positiva de contraposición de ideas; comprometen el sentido crítico y ético; incentivan competencias destructivas, agresiones, violencia; establecimiento de jerarquía racial.

Otra inferencia a partir de los escritos de Eliane Cavalleiro apunta consecuencias para las personas discriminadas: sentimiento de inferioridad (racial, intelectual, estándar estético, valores morales, éticos y culturales); falsifica la inadecuación social (vergüenza, miedo y rabia de ser lo que se es, autoconcepto negativo, potencial comprometido; fracaso escolar).

La autora referenciada también ayuda a discutir las consecuencias de las discriminaciones para las personas bajo otro estándar existencial. Quien discrimina desarrolla sentimiento de superioridad (racial, intelectual, estándar estético, de valores morales, éticos y culturales); dificultad para relacionarse con personas consideradas diferentes / inferiores; creando una fuerte posibilidad de ser racista, sexista, xenófobo, lesbofóbico-homofóbico.

Inscribe en esta mirada las consecuencias de los racismos para la sociedad, pues, en el contexto sociocultural, puede perpetuarse de ideologías racistas, continuar la formación de individuos

racistas, fortalecer la permanencia de las desigualdades raciales; afianzar la violencia en los espacios de convivencia, sobre todo el ambiente escolar, robustecer potenciales subaprovechados.

Por otro lado, ya en términos didácticos, no se puede paralizar, se moviliza a través de importantes indicativos de reflexión y acción sobre cómo no discriminar a los estudiantes. Coinciden ideas como: discutir los procesos de relaciones raciales en la sociedad brasileña; tratar a todos los estudiantes con cariño, respeto, valoración y estimular su participación en todas las actividades; contemplar el espacio del aula con libros, carteles, música, etcétera, que presenten la diversidad de la población de forma positiva; en situaciones de conferencias y otras actividades escolares de las más diversas situaciones, invitar a profesionales de diferentes áreas de actuación; realizar actitudes diarias que comprueben el respeto a la diversidad en el espacio escolar y social.

En cuanto a la educación de las relaciones de género, Rosenberg (2007) plantea:

[...] Concibo la sociedad estructurada en torno a relaciones de dominación, entre las cuales están las de género y que consisten en considerar las actividades asociadas a lo masculino como superiores a las actividades asociadas a lo femenino, independientemente del sexo de las personas que las ejecuten. (p. 116)

En esta actividad extensionista se abordaron las relaciones de género en una perspectiva histórica, científica y cultural como componentes indispensables para la formación del educador crítico, además de involucrar componentes que marcan las relaciones humanas acerca de las diferencias, dimensionando argumentos y debates con miras a superar prejuicios y discriminaciones, conforme a indicativos jurídicos, pedagógicos operativos inscritos en los llamados nuevos temas que llegaron a todos los niveles, etapas y modalidades de la educación escolar alrededor de los años 1980, en el proceso de apertura política y en las dimensiones de la diversidad, afirma Silva (2013).

Se entiende con esto que para que las instituciones de enseñanza desempeñen adecuadamente el papel de educar, es necesario que se constituyan en un espacio democrático de producción y divulgación de conocimientos y de posturas que buscan una sociedad justa. La escuela tiene un papel preponderante para la eliminación de las discriminaciones y para la emancipación de los grupos discriminados, al proporcionar acceso a los conocimientos científicos, a registros culturales diferenciados, a la conquista de la racionalidad que rige las relaciones sociales y raciales, a conocimientos avanzados, indispensables para la consolidación y concepto de las naciones como espacios democráticos e igualitarios. Para obtener éxito, la escuela y sus profesores no pueden improvisar. (Silva, 2007, p. 11)

La propuesta aquí inscrita indica que en el cotidiano escolar ninguna desigualdad puede ser dejada de lado, a la espera de una solución. Es imprescindible identificarla y enfrentarla. Se hace necesario que todos digan “no” al conjunto de cosas y circunstancias que deshumanizan y juntos promuevan el respeto mutuo y la posibilidad de hablar sobre las diferencias sin miedo, sin temor y sin prejuicio, nos fortalece el pensamiento de Cavalleiro (2005).

De esta forma se presenta el soporte teórico de este proyecto de extensión que puede ubicarse en una de las perspectivas del activista negro sudafricano, Steve Biko: “Reconozcamos nuestros dolores y miserias, pero sobre todo creamos en las victorias posibles”, lo que fortalece la necesidad y fundamento de esta acción, visto que la educación, sobre todo la escolar, se presenta como camino privilegiado de superaciones y transformaciones de las relaciones humanas para un nuevo tiempo.

CAMINOS DE LA INTENCIONALIDAD DE LA FORMACIÓN

El curso de extensión para trabajadores/as y docentes tuvo como objetivo general proporcionar conocimientos teóricos y prácticos sobre las relaciones étnico-raciales y las desigualdades de género,

con el fin de superar la matriz hegemónica del conocimiento, que influye fuertemente en el currículo, combatir el racismo y las discriminaciones correlacionadas, así como promover la igualdad racial y de género en el ambiente escolar.

En esta perspectiva, los objetivos específicos se desglosaron en:

- Conocer la complejidad de las relaciones étnico-raciales brasileñas, fundamentadas en el racismo estructural, que a lo largo del proceso histórico ha producido procesos de exclusiones socioeconómicas, deshumanización, invisibilidades, así como la marginalización de hombres y mujeres negras.
- Comprender los términos y conceptos relacionados con las relaciones étnico-raciales y de género.
- Reflexionar sobre la capacidad de organización, resistencia, resignificación y re(existencia) de hombres y mujeres negras frente a las perversidades del racismo, como, por ejemplo, quilombos, hermandades religiosas, terreiros, agrupaciones, prensa negra, movimiento negro, movimiento de mujeres negras, colectivos, movimiento hip-hop.
- Desarrollar acciones pedagógicas con el fin de proporcionar conocimiento y valorización de la historia y cultura de los **pueblos** africanos y de la población afrobrasileña, así como de sus diferentes contribuciones para el desarrollo económico, social y cultural de Brasil.
- Desarrollar acciones pedagógicas con el objetivo de promover el conocimiento y la incorporación de prácticas pedagógicas cotidianas de educación antirracista basadas: en la reflexión sobre el racismo en la sociedad y en la escuela, erradicación de las manifestaciones de prejuicio, discriminación o racismo, por un lado, y por otro, en el reconocimiento de la diversidad étnico-racial, a través de un currículo que contemple los diferentes, pero no inferiores, modos de saber, ser, vivir, existir y estar en el mundo.

- Conocer el panorama de la historia de los pueblos indígenas en Brasil y en Mato Grosso do Sul y su organización sociocultural.

CAMINOS METODOLÓGICOS, EVALUATIVOS Y ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA

El curso se relaciona con las disciplinas Currículo y Diversidad, Seminario Integrador Diversidad y Educación Inclusiva y Derechos Humanos y Movimientos Étnicos y de Género, impartidas por la coordinadora del curso. Estas disciplinas han buscado estimular a los/las estudiantes de las licenciaturas a pensar el currículo escolar como un espacio de disputas de saberes y poderes, en ese sentido, se incentiva a cuestionar el conocimiento hegemónico y la invisibilidad y silenciamiento de otros saberes y modos de vivir, existir y estar en el mundo.

Se incorporan a los recorridos formativos de estas disciplinas temas relacionados con la educación étnico-racial, de género, inmigración y otros temas conocidos en el amplio y variado espectro de la diversidad. Las disciplinas tienen la intención de contribuir a la construcción de docentes comprometidos con la educación democrática, antirracista, antipatriarcal y anticlasista.

Los encuentros fueron quincenales, híbridos, de septiembre a noviembre de 2022, siendo que los encuentros presenciales se realizaron en la sede del Sindicato y los virtuales se transmitieron a través del canal de YouTube del CEPEGRE.

Las clases fueron expositivas y dialogadas, impartidas por docentes miembros del CEPEGRE. Al final de cada encuentro, las discusiones orientadas por los docentes tuvieron la intención de construir, junto con los/las profesores/as, caminos pedagógicos para incorporar las temáticas objeto del curso al currículo escolar. Los artículos, libros, disertaciones, tesis, vídeos, podcasts y otros materiales utilizados durante el curso quedaron disponibles para los/las cursistas en la plataforma Google Drive. El control de la asistencia de los/las cursistas se realizó mediante la firma en un documento denominado “lista de presencia”.

Al final del curso, los/las cursistas produjeron un resumen expandido, con reflexiones sobre los temas abordados. Esta actividad fue

utilizada como instrumento de evaluación, considerándose aprobado/a aquel/la que alcanzará una nota igual o superior a 7,0 y una asistencia mínima del 75 %.

En cada módulo se trabajaron los siguientes contenidos:

Cuadro 1. Módulos y ementa

Módulo 1 Proceso histórico de las Desigualdades Raciales	Post-abolición. Teoría del Blanqueamiento. Mito de la Democracia Racial. Raza y clase en Brasil. Estudios Contemporáneos sobre racismo. Conceptos: prejuicio, discriminación racial, raza, racismo, blanquitud, estereotipos, genocidio, xenofobia, xeno-racismo, desigualdades raciales en Brasil.
Módulo 2 Movimiento Negro	Asociaciones y Agremiaciones. Prensa Negra. Frente Negra Brasileña. Teatro Experimental del Negro. Movimiento Negro Unificado. Movimiento de Mujeres Negras. Colectivos. Movimiento Hip-Hop (Rap, Graffiti, Poesía y Danza).
Módulo 3 Historia y Cultura Africana y Afro-Brasileña	África pre-colonial. Grandes Reinos Africanos. Período Colonial. Movimientos por las Independencias. Diversidad étnica y cultural africana. Quilombos: luchas, resistencias y resignificación. Hermandades. Cofradías. Redes de Sociabilidades y Asistencias. Religiones de Matrices Africanas. Contribuciones negras: más allá de la culinaria y el samba. Diáspora africana contemporánea. Trato Pedagógico de las Relaciones Étnico-Raciales. Educación Antirracista. Currículo Contextualizado.
Módulo 4 Políticas de Acciones Afirmativas y Valorativas	Concepto de Acciones Afirmativas. Cuotas Raciales. Acciones Afirmativas en la Enseñanza Superior. Concepto de Acciones Valorativas: Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008. Bancas de Verificación Fenotípica y Heteroidentificación.
Módulo 5 Historia y Cultura Indígena	Panorama de la historia de los pueblos indígenas en Brasil y en Mato Grosso do Sul. La organización sociocultural de las sociedades indígenas. Nociones de infancia y niño indígena. Legislación específica sobre educación escolar indígena. Metodología para abordar la cuestión indígena en la escuela.
Módulo 6 Género y Sexualidad en la Educación	Perspectivas feministas. Género: concepciones teóricas e históricas. Fundamentos básicos de la Educación Sexual. Especificidades y estrategias de enseñanza de la sexualidad para la Educación Básica. Educación del cuerpo y de los sentidos: corporeidad, género e identidades sexuales en Brasil y en el mundo.
Módulo 7 Flujos Migratorios y Educación	Causas y consecuencias de los flujos migratorios. Ley de Inmigración. Acogida Pedagógica. Conceptos: inmigrantes, refugiados, apátridas. Inserción social de niños venezolanos y haitianos en el ambiente escolar.

Fuente: Cuadro producido por las autoras.

Folders para divulgación del curso:



Figura 1



Figura 2

Consideramos que los objetivos de la propuesta fueron alcanzados, ya que, a lo largo del curso, se presentaron y discutieron temas relacionados con las desigualdades de raza y género, así como las implicaciones de la matriz hegemónica del conocimiento en la producción de la invisibilidad de los saberes afrobrasileños y africanos.

Además, se abordaron los diferentes modos de organización y resistencia emprendidos por los grupos subalternizados o invisibilizados. En especial, en los encuentros dedicados a la historia, cultura y literatura afrobrasileña y africana; historia y cultura indígena; género, sexualidad y educación; flujos migratorios e inmigración, se presentaron posibilidades pedagógicas para la incorporación de estos temas a los contenidos escolares. La educación antirracista, no xenófoba y antipatriarcal fue ampliamente discutida durante los encuentros.

CONSIDERACIONES FINALES

La formación de un/a profesor/a no se limita a la graduación, pues la formación debe ser un proceso continuo, visto como necesario para aquellos/as que se preocupan por su cualificación y por el desarrollo de un trabajo de calidad. Según Parreira (2007, p. 41), pensar en la formación continuada de profesores y profesoras de la educación infantil y fundamental “es reconocer la importancia de sistematizar conocimientos y saberes específicos para la educación de los niños, es discutir sobre la actuación y sobre los saberes docentes”. Para ello, la formación continuada se revela como una herramienta adecuada para llevar a estos educadores y educadoras a un proceso de reflexión sobre su práctica, buscando formas y medios para resolver los problemas de los centros de educación infantil, de las escuelas, de los alumnos/as, de los profesores/as, y como forma de reflexión colectiva sobre la realidad escolar en la que están insertos/as.

Cabe destacar que los/as cursistas participaron intensamente en diferentes momentos del curso, destacándose: en las dinámicas y a través de las respuestas a los cuestionamientos planteados por los docentes, en la formulación de preguntas y en el fomento de debates.

Fueron certificados/as ochenta cursistas. Los/as cursistas relataron que las prácticas teórico-pedagógicas presentadas durante el curso, en relación con las relaciones étnico-raciales y de género, serán incorporadas por ellos/as en los proyectos pedagógicos y planes de enseñanza. La propuesta fue bien evaluada por los participantes y por el equipo de colaboradores / ejecutores.

BIBLIOGRAFÍA

- Ministerio de Educación [MEC]. (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Ministerio de Educación.
- Brasil . A Cor da Cultura (Projeto). Disponível em: . Acesso em: 11 de marc. De 2017.
- Conselho Nacional de Educação. (1999). *Parecer CNE/BB 14/1999. Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*. Brasília: Ministerio de Educación. www.mec.gov.br/cne
- Conselho Nacional de Educação. (10 de marzo de 2004). *Parecer n.º 3*. Brasília: Ministerio de Educación.
- AUTOR (2009). Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/res. Em *Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo*. Rio de Janeiro / Brasília: V EPESC / SPM.
- Brasil. (09 de janeiro de 2003). Lei 10 639.
- Brasil. (10 março 2008). Lei 11 645.
- Ministerio de Educación. (20 de diciembre de 1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBD N.º 9 394*. Brasília: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2006). *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade [SECAD].
- Ministerio de Educación. (2013). *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das*

- relações étnico-raciais e pra o ensino de história e cultura afro-Brasileira e africana*. Brasília: Ministério de Educación [MEC] / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade [SECAD].
- Cavalleiro. Eliane. (2005). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus / Selo Negro.
- Gomes, Nilma L., y Silva, Petronilha Beatriz. (2006). *Experiências étnico-raciais para formação de professores*. [2.^a ed.]. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gomes, Nilma Lino y Gonçalves e Silva; Petronilha, Beatriz. (2002). O desafio da diversidade. En Nilma Lino Gomes y Petronilha B. Gonçalves e Silva (orgs.), *Experiências étnico-culturais na formação de professores* (pp. 11-26). Belo Horizonte: Autêntica.
- Guimarães, Mariuza, y Silva, Maria de Lourdes Silva. (2021). *Lei federal 10.639/2003 e BNCC em Mato Grosso do Sul: mapeando iniciativas e trajetórias*. [Texto de Aula]. Universidad Federal de Mato Grosso do Sul [UFMS].
- Munanga, Kabengele. (2001). *Superando o racismo na escola*. [3.^a ed.]. Brasília: Ministério de Educación [MEC].
- Parreira, Sheilla S. (2007). *Educação infantil: concepções, práticas docentes e formação continuada de professores*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Uberaba, Uberaba.
- Rosemberg, Fúlvia. (2007). Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. En Hildete Pereira de Melo, Adriana Piscitelli, Sônia Weidner Maluf, Vera Lucia Puga (orgs.), *Olhares feministas*. Brasília: Ministério da Educação / Unesco.
- Silva, Maria de Lourdes. (2013). Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: Experiências de mulheres negras na construção da carreira docente. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos - PPGE/UFSCAR.
- Silva, Petronilha Beatriz G. (2017). Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. En Lúcia M. de A. Barbosa y Petronilha B. G. Silva

- (orgs.), *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. San Carlos: Editora da Ufscar.
- Da Silva, Leda Maria Messias, y Lima, Sarah Somensi. (2017). Os imigrantes no Brasil, sua vulnerabilidade e o princípio da igualdade. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 7 (2).
- Silva, Petronilha Beatriz G. (2007). *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*. Educação, Porto Alegre, Faculdade de Educação/PUC/RS. v. 30, p. 489-506, . <http://revistaseletronicas.pucrs.br/teo/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>
- Unicef. (2021 [1948]). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Xavier, Nubea; Rodrigues Diallo, Cíntia. S. (2024). Práticas pedagógicas para séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso sobre infâncias e negritude. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 11 (28), 330-348.

LA LUCHA CONTRA EL RACISMO EN LA EDUCACIÓN

UNA MIRADA DESDE ANGOLA

Helena Cosma da Graça Fonseca Veloso

INTRODUCCIÓN

En este artículo se recurre a la investigación bibliográfica de autores de la rama de las Ciencias Sociales y Humanidades que producen desde una perspectiva afro-decolonial, para demostrar que la educación para el siglo XXI, tal como la formula la UNESCO, es en realidad un tesoro por descubrir, del sur al norte, y cómo puede favorecer un modelo antirracista de educación. Para ello, se presentó el mencionado modelo de educación y se demostró que es un verdadero tesoro porque promueve la salud mental y, por lo tanto, es capaz de producir mentes libres de racismo y otros prejuicios.

El artículo concluye argumentando que, si queremos un mundo más pacífico, solidario, justo, ético y sobre todo antirracista, necesitamos abrazar este modelo de educación con fuerza y vigor de sur a norte, porque la educación cambia a las personas y las personas cambian el mundo. Sin una educación que cambie a las personas, seguiremos teniendo el mundo que tenemos hoy, un mundo inhumano, lleno de guerras, en el que el racismo, el eco-genocidio y la falta de solidaridad con los más vulnerables

seguirán siendo la comidilla del día, en definitiva, un mundo formado por personas capaces de acabar con la existencia del hombre sobre la tierra.

EL MODELO EDUCATIVO PARA EL SIGLO XXI PROPUESTO POR LA UNESCO

La UNESCO es una institución internacional cuyo propósito es promover y estructurar las bases de la Educación para Todos [EPT], con el fin de garantizar el liderazgo mundial y regional en materia de educación, fortalecer los sistemas educativos en todo el mundo, desde la infancia hasta la edad adulta, y responder a los desafíos globales contemporáneos a través de la educación. También ha trabajado para contribuir al adecuado desarrollo de las nuevas tecnologías de la información al servicio de una educación de calidad. Es autora de la propuesta de modelo de educación para el siglo XXI.

El libro con el modelo de educación para el siglo XXI fue publicado en portugués por el Sector de Educación de la Oficina de la Unesco en Brasil, con el patrocinio de la Fundación Faber Castell, en una asociación para promover la educación de calidad para todos, en 2010. Ha sido reeditado varias veces desde entonces. El libro *La educación, un tesoro por descubrir. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* presenta el informe elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI en esta prestigiosa organización (Delors, 2º 1º). Este libro es una réplica del original publicado en 1996 por la Unesco para presentar el mismo informe (Unesco, 1996).

En el contexto de este libro, los miembros de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presentan el objetivo de estructurar este modelo de educación para el siglo XXI y la fábula que tuvieron en cuenta para dar nombre al título del informe, con el que se presentó a la Unesco y al mundo.

Para elegir el título de este informe, la Comisión se inspiró en la fábula *Le laboureur et ses enfants* [El labrador y sus hijos] de La Fontaine:

“Deshazte (dijo el labrador) de vender la herencia dejada por nuestros antepasados, dentro hay un tesoro escondido”. Así, parodiando al poeta, que alababa el trabajo, y refiriéndose a la educación o a todo lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma, se podría decir: “Pero el padre fue sabio al mostrarles, antes de morir, que la educación es un tesoro”. (Delors, 2^a 1^a, p. 25)

LOS PILARES DEL MODELO EDUCATIVO PARA EL SIGLO XXI

Pero, ¿de qué hablamos cuando nos referimos al modelo de educación para el siglo XXI, que según la Unesco es un tesoro por descubrir, afirmación con la que estamos plenamente de acuerdo? Se trata de un modelo de educación que tiene una estructura formada por cuatro ejes: el primero aprender a conocer, el segundo aprender a hacer, el tercero aprender a vivir con los demás y el cuarto aprender a ser. De acuerdo con la Unesco, todo lo que ocurre en los tres primeros ejes debe desembocar en el último, que abarca la evolución del ser individual. Esta sesión está reservada a la presentación de estos cuatro ejes o pilares.

En un sistema educativo ideal, los procesos educativos deben centrarse en las esferas cognitiva, psicomotriz y socioafectiva, y este trabajo, que implica a todas estas dimensiones del individuo, debe tener como principal efecto su transformación en una persona cada vez mejor. La Unesco (Delors, 2012) nos ha dicho que la función principal de la educación es mejorar a las personas, moldearlas y transformarlas. Por lo tanto, esta forma de educación es el tesoro que deben descubrir muchos profesores, estudiantes y personas implicadas en el ámbito de la educación (nos referimos a directivos de centros educativos y a miembros de los Gobiernos responsables de aplicar la variedad de políticas que se dirigen al ámbito de la educación).

El desconocimiento de este tesoro, de todo su potencial, hace que la educación, en general, siga centrándose principalmente en aprender a conocer y, en menor medida, en aprender a hacer, y apenas abarque los otros dos pilares: aprender a vivir con los demás

y aprender a ser (este último es el concepto fundamental e integrador de todos los demás, según el informe).

¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER A CONOCER?

Este pilar se refiere no solo a la adquisición de conocimientos, sino, sobre todo, a las formas de construir el conocimiento científico. Pretende adquirir un repertorio de conocimientos codificados, sí, pero sobre todo implica aprender la capacidad de producir ciencia. Se dirige, por tanto, al aprendizaje del “espíritu” y los métodos de la ciencia y, fundamentalmente, a la formación de una conciencia crítica.

Se espera que un sistema educativo que moldee eficazmente la cognición de los alumnos los eleve, es decir, los aleje progresivamente de la cultura del sentido común (ese saber lleno de conocimientos falsos, erróneos, porque no se problematizan) hacia posiciones cada vez más basadas en la alfabetización científica.

En términos sencillos, podemos decir que la adhesión ingenua al sentido común (representado por ideologías como el racismo, el sexismo, la xenofobia, entre otras) debe abandonarse gradualmente en favor de posiciones científicas.

Se espera que a medida que se asciende en los distintos niveles del sistema educativo, la persona sea capaz de liberarse de las producciones del sentido común, que no tienen base científica alguna, convirtiéndose en una persona no racista, no machista, no xenófoba, etcétera. Esto significa que la educación debe ser un elemento preventivo en la promoción de la salud mental.

Aprender a conocer se basa en la esfera de la cognición, que abarca todos los elementos necesarios para procesar la información, como el pensamiento, la percepción, la memoria y el razonamiento, entre otros.

Como pueden ver, este tesoro, que es el sistema educativo ideal, no es fácil de implantar, porque no lo vemos funcionar en su totalidad en ninguna parte. Si lo fuera, no habríamos tenido la masacre de afroamericanos en Estados Unidos y Donald Trump no habría sido elegido allí, porque representa la combinación de fuerzas

reaccionarias y antiprogresistas científicas que forman la base de la necropolítica. La elección de Donald Trump en los Estados Unidos de América nos dice que una gran parte de la población estadounidense se identifica con el sexismo, el racismo y la xenofobia, entre otras características poco halagüeñas que exhibe y celebra el actual presidente estadounidense. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿qué ha hecho el sistema educativo estadounidense por la mayoría que eligió a Donald Trump?

Es importante señalar que no solo quienes se adhieren ingenuamente al sentido común se guían por el contenido ideológico que este encierra.

La diversidad de conocimientos calificados como científicos también contiene contenidos ideológicos o pseudocientíficos de los que debemos desconfiar.

Un ejemplo de contenido pseudocientífico presente en el conocimiento eurocéntrico es el concepto de raza, arraigado en saberes como la biología, el derecho, la psicología y el imaginario social, entre otros.

En el siglo pasado, no había duda en Occidente de que las razas eran subdivisiones de la especie humana, identificadas a grandes rasgos con las poblaciones autóctonas de los distintos continentes, caracterizadas por particularidades morfológicas como el color de la piel, la forma de la nariz, la textura del cabello y la forma craneal. A estas particularidades físicas se añadían características morales, psicológicas e intelectuales que supuestamente definían el potencial diferencial de las razas para la civilización.

Durante este periodo, el concepto de raza como algo científico y naturalizado no se cuestionó en absoluto. Rodrigues (1994, p. 137) afirma que hasta el siglo XIX, el concepto de raza no se cuestionó “a lo largo del siglo XIX [...] casi toda la comunidad científica americana y europea no se preocupó de la cuestión porque se basaban en la suposición de que realmente existían diferencias entre razas inferiores a otras”.

Con el trabajo incansable de los teóricos que se propusieron combatir la violencia racial, el concepto de raza y la doctrina racista

entraron en decadencia, como muy bien ilustra Ferreira (2004, p. 214) al analizar este fenómeno en Brasil:

De lo que se trata aquí, por lo tanto, el racismo, se origina en la elaboración y expansión de una doctrina que justifica la desigualdad entre los seres humanos (ya sea en situación de cautiverio o de conquista), no por la fuerza o el poder de los conquistadores (justificación que acompañó todas las conquistas anteriores), sino por la desigualdad inmanente entre las razas humanas (inferioridad intelectual, moral, cultural y psíquica de los conquistados o esclavizados). Esta doctrina justificaba, a través de las diferencias raciales, la desigualdad de posición social y de trato, la separación espacial y la desigualdad de Identidad, memoria, derechos y valores de posición social y de trato entre colonizadores y colonizados, entre conquistadores y conquistados, entre amos y esclavos y, más tarde, entre los descendientes de estos grupos. [...] Esta es la doctrina racista que se expresó en la biología y el derecho. Hoy [...] esta doctrina ya no tiene legitimidad social ni validez jurídica: la igualdad de derechos de todos los ciudadanos, independientemente de su color y raza, está formalmente reconocida y garantizada tanto en la Constitución como en las leyes ordinarias. Hemos llegado a este nivel por caminos diferentes, a través de historias y luchas muy distintas que han dejado su huella. [...] La ideología racista ya no existe como justificación legal y legítima.

A través de la ideología racista, el grupo dominante ha producido una serie de pseudorealidades que han servido a sus intereses y que han pasado a ser concebidas como “verdadera realidad”, interpretándose los acontecimientos según lo que la ideología (falsa realidad hecha verdad) dice de ellos. Una de las fórmulas para derrocar las falsas realidades producidas por las clases dominantes es liberarnos de las ficciones que ellas, las clases dominantes, nos imponen, y una de estas ficciones es la del conocimiento eurocéntrico como

imparcial, válido y universal, teniendo en cuenta que el consumo acrítico de este conocimiento por parte de la población negra de todo el mundo ha sido extremadamente dañino.

En un estudio realizado por Hutz, en el que investigó si la tendencia observada en los niños estadounidenses a menospreciar a las personas negras y a los animales negros también podía estar presente en los niños brasileños blancos y negros, que incluía a niños de entre dos y ocho años, demostró que todos los niños que participaron en el estudio (independientemente de la clase socioeconómica, el color y el sexo) atribuían sistemáticamente características positivas a los animales y negativa hacia los animales negros. Lo mismo ocurre en Angola, podríamos añadir, donde esta inferiorización de los negros también está presente.

Para el autor, estos datos indican que, desde una edad temprana, los niños de cualquier color (que luego se convierten en adultos con los mismos problemas, podríamos añadir) ya tienen ideas estereotipadas sobre la raza, y lo que es aún más grave: que los niños negros ya han introyectado estas ideas, con efectos sobre su autoestima, su autoimagen y su propio rendimiento (Hutz en Rodrigues et al., 1997, p. 145). Estamos de acuerdo con Ferreira en que esto es algo malo, porque, como él nos dice: “Es una condición importante para la salud psicológica tener un sentido positivo de sí mismo” (Ferreira, 2004, p. 68).

¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER A HACER?

Aprender a hacer se refiere esencialmente a una de las dimensiones de la formación, que es la práctica. Consiste esencialmente en aplicar los conocimientos teóricos en la práctica. Abarca todo tipo de prácticas (prácticas curriculares, prácticas vacacionales, prácticas profesionales, etcétera).

La dimensión aprender a hacer está relacionada con la esfera psicomotriz. Los alumnos a los que se enseña a cultivar judías aprenden mejor si se les anima a plantarlas y verlas brotar, en lugar de limitarse a explicar teóricamente cómo sucede. Los estudiantes de psicología que reciben clientes en el contexto de los servicios

de psicología aplicada y los acompañan hasta que obtienen alivio del sufrimiento aprenden mejor que aquellos a los que solo se les explica teóricamente cómo sucede esto.

¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER A VIVIR CON LOS DEMÁS?

Este eje se refiere al ámbito de las actitudes y los valores. Es el eje que permite combatir los conflictos y las reyertas cotidianas. Son esenciales acciones que valoren la colectividad por encima de la individualidad, como implicar a los jóvenes en proyectos de ayuda social, voluntariado, entre otros, y participar en proyectos que permitan descubrir puntos en común entre los pueblos, permitiéndoles superar prejuicios.

¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER A SER?

Este tipo de aprendizaje depende directamente de los otros tres. Se considera que la educación debe tener como objetivo el desarrollo total del individuo. Cómo aprender con los demás está relacionado con la introyección de valores, pero ya no dirigidos a la vida social, sino al desarrollo individual. Aprender a vivir con los demás y aprender a ser consiste en desarrollar competencias socioafectivas.

El moldeamiento del ser humano es el objetivo principal de la educación; si no se alcanza esta dimensión última, que es la transformación, la formación del ser, todo lo demás carece de sentido. Es necesario que todos los involucrados en las instituciones educativas sepan que la más importante de sus funciones es la formación del carácter y que es a través de la formación del carácter que se promueve la salud mental y, en consecuencia, el desarrollo de las sociedades, es decir, que se construye una sociedad sana, en oposición a las fuerzas que trabajan para producir una sociedad destruida.

Flávio Baptista nos dice que la principal tarea de las instituciones educativas debe ser enseñar a las personas a vivir, a realizarse. Si no se aborda esta cuestión, todo lo demás pierde importancia. Moraes también nos dice que es “más importante preparar al alumno para una vida socialmente relevante que un curso específico” (Moraes, 2009, p. 5).

El hecho de que formar a los alumnos para una vida socialmente relevante implica no solo la transmisión de conocimientos técnicos, no solo la famosa instrucción, sino sobre todo la transmisión de valores, también lo demuestra Flávio Baptista cuando afirma que la ética debe ser “inspiradora de la acción y del pensamiento en la escuela” (Batista, 2009, p. 6).

Por lo tanto, según Baptista, además de transmitir conocimientos específicos, el campo de la enseñanza debe contribuir a la formación / transformación subjetiva del alumno.

Para este autor, la educación debe permitir “la adquisición de la virtud” (p. 6) y al término virtud se le debe atribuir “el significado que (esta palabra) tenía para los griegos, que es nada menos que la excelencia” (p. 6).

Convertirse en ejemplo vivo de las virtudes apreciadas en una sociedad es la invitación que un educador no solo puede, sino que debe hacer a la persona a la que acompaña. Educar, nos dice Edgar Morin, debe consistir ante todo en “enseñar a vivir” (Morin, 2001, p. 29).

Esto caracteriza la tarea fundamental de las instituciones de enseñanza y aprendizaje, a saber, el moldeamiento de la subjetividad, la formación / transformación del carácter. Renunciar a esta tarea, nos dice Batista, “significa fracasar en lo fundamental de la educación y todo lo que se podría hacer sería en vano. Todo lo que pensamos sobre educación, didáctica, metodología, planificación de contenidos, estrategias y recursos, formación de profesores, organización escolar” (Batista, 2009, p. 1) debe estar al servicio de este mayor aprendizaje.

Neves afirma también que las instituciones educativas tienen una contribución que hacer en lo que se refiere a la formación del carácter (y, en consecuencia, a la promoción de la salud mental, podríamos añadir) y que este proceso debe comenzar desde la escuela primaria.

Vale la pena transcribir íntegramente lo que dice,

[...] el educador del niño [...] nunca puede limitarse a dar instrucción o conocimientos, debe también enseñar al niño a dirigirse a sí mismo y a vivir; debe ayudarlo a elevarse, a

ascender, a triunfar sobre la ignorancia y las malas tendencias, debe fortalecerlo en el espíritu y en el corazón, debe también llevarlo a vigorizar su cuerpo y su alma contra los peligros y las traiciones que amenazan constantemente su salud y ponen en peligro su perfecta integridad y, más aún, su propio destino. Después de los padres [...] el maestro es en gran parte el obrero de su felicidad y de su desgracia [...] mutilaría [...] gravemente la personalidad del niño si la escuela cometiera el error de preocuparse solo de introducir [...] conocimientos teóricos [...] se mostraría lamentablemente ignorante [...] del verdadero sentido de la palabra educación. ... la misión de la escuela no es solo promover la instrucción [...] del niño, también debe interesarse por todo lo que concierne a su perfecto desarrollo. (Neves, 1960, p. 338)

DECOLONIZAR A EDUCAÇÃO PARA SUPERAR O RACISMO EM SEU SENSO

En el siglo XXI, la educación integral debe ser necesariamente decolonial y antinecropolítica. Por necropolítica entendemos el conjunto de dispositivos y fuerzas de aniquilación de los pueblos característicos del poder hegemónico (Costa y Queiroz, 2021). Los partidarios de la descolonización (Reis y Andrade, 2018) o de lo descolonial pertenecen a una corriente de pensamiento escuela latinoamericana que critica la universalidad del conocimiento y el dominio de la cultura occidental.

La palabra *descolonización* difiere del término *descolonización*. La primera se refiere a la retirada de la potencia extranjera de los territorios colonizados, mientras que el segundo, *descolonización*, se refiere a la actividad de deconstruir, dismantelar las estructuras simbólicas presentes en las sociedades colonizadas tras la retirada del colonizador. A pesar de la retirada del colonizador de las tierras colonizadas, la colonización no es en absoluto cosa del pasado, porque las estructuras coloniales siguen actuando sobre el tejido social de los pueblos colonizados y sus subjetividades en

forma de lo que se ha denominado colonialidad. Esto significa que la opresión del colonizador sigue operando sobre el excolonizado bajo la forma de esas estructuras simbólicas típicas de la colonialidad, según Fernandes (2023):

La colonialidad es entendida como un fenómeno que comenzó con el colonialismo, pero que continúa después de esta experiencia, trayendo la lógica de las relaciones coloniales a nuestra vida cotidiana [...] es el vínculo entre las realidades del presente y del pasado que nos condiciona al mismo patrón de poderes y saberes. (p. 6)

Por eso la independencia no puede superponerse a la liberación de los pueblos africanos, en la medida en que estos siguen prisioneros de las estructuras coloniales presentes en sus realidades y subjetividades, en forma de colonialidad. Denunciar esas estructuras, romperlas, desmantelarlas, significa posibilitar la toma de conciencia de los grilletes en que consisten y tal vez alcanzar la verdadera liberación, que implica ante todo la liberación de las mentes. No ser consciente de ellas puede significar seguir perpetuando esas estructuras que impiden a África, a los africanos y a los afrodescendientes realizar todo su potencial.

Pero, ¿cuáles son estas estructuras, cómo actúan para perjudicar a los africanos y afrodescendientes, en el continente africano y en todo el mundo, y qué camino podemos seguir para erradicar sus efectos nocivos sobre África, sobre la población de africanos y afrodescendientes?

Entre las principales estructuras simbólicas de la colonialidad, podemos señalar la colonialidad del poder, del ser y del saber.

La colonialidad del poder resume las políticas, procesos y consecuencias que han llevado a que las personas de piel clara en el mundo gocen de mayor poder y privilegios, en detrimento de las personas de piel más oscura, simplemente por el color de su piel, lo que conlleva peores condiciones sociales para este último grupo en comparación con el primero.

Por colonialidad del ser entendemos un proceso social en el que se eleva la estética del caucásico en detrimento del negroide, con efectos negativos sobre la autoestima y el rendimiento de este último. Hay que tener en cuenta que en el fenómeno de la colonización no fueron solo las tierras y los bienes de los africanos los que fueron robados y saqueados, fue el propio ser de los africanos el que fue secuestrado y pasó a ser vilipendiado, en el sentido de descalificado, dentro de la narrativa del colonizador.

La colonialidad del saber encubre la ideología de la superioridad del saber eurocéntrico sobre el producido en otras latitudes, resultando en un descrédito del saber no eurocéntrico.

Estudios sobre la vida etnoemocional de los negros muestran que los efectos negativos de la colonialidad incluyen la desigualdad de poder (Fernandes, 2023), que hace vulnerable la situación social de los negros, la invención de ser negro (Santos, 2002) y la traumatización psicológica de los negros (Obenga, 2012). Como resultado de la colonialidad, el mundo vive la monocultura del conocimiento eurocéntrico (Silva, Baltar y Lourenço, 2018).

El objetivo principal de la escuela decolonial es desentrañar este sistema (patriarcal, sexista, racista, xenófobo, transfóbico, etcétera) producido en Occidente de poder, debilitándolo. Esto significa trabajar a favor de la vida y no de la muerte. En la práctica, esto significa derribar las ideologías que promueven la muerte, como el racismo, la xenofobia, el sexismo, la transfobia, entre otras. Ejercer la descolonialidad significa sobre todo luchar contra lo que el camerunés Achile Mbembe denominó necropolítica (Mbembe, 2008).

Educar para la decolonialidad y la antinecropolítica (Oliveira y Candau, 2010) se refiere, en el contexto de los pilares de la educación contemporánea, al eje socioafectivo que incluye aprender a vivir con otros y aprender a ser. Es necesario educar para la decolonialidad y la antinecropolítica, porque como sostiene Fanon, “para la humanidad, es necesario modificar los procedimientos, desarrollar una nueva manera de pensar, intentar poner en pie un hombre nuevo” (Fanon, 2020, pp. 304-305).

No solo las personas con trastornos mentales tienen problemas de salud mental, todos los tenemos en mayor o menor grado. El gran Sigmund Freud (1937) decía que la normalidad es una quimera, una ficción.

Hay que añadir que podemos tratar la salud mental de forma curativa, después de que se haya destruido el equilibrio (después de que una persona se haya hecho fan de la supremacía blanca y haya matado a un negro, después de cometer un feminicidio por machismo, entre otros), o de forma preventiva y promotora de la salud, y es en este último ámbito donde las instituciones educativas juegan un papel fundamental.

El racismo, el sexismo, la homofobia, la xenofobia, el egoísmo, el egocentrismo, la megalomanía, la mercantilización de las relaciones interpersonales, la mercantilización de la profesión y el tribalismo son problemas de salud mental muy frecuentes entre nosotros.

La labor de formación del carácter que se lleva a cabo en las instituciones educativas favorece la salud mental en la medida en que formamos para la responsabilidad social, el desarrollo sostenible, la equidad de género, la ética y el respeto, la honradez, la solidaridad, el amor, la justicia, el altruismo, la tolerancia de la diferencia y la diversidad, la práctica de la misericordia y la caridad, etcétera.

Además de estos valores, hay una lista interminable de otras riquezas que pueden y deben enseñarse. Las personas así formadas y moldeadas son el activo de un país, porque son el tipo de seres humanos capaces de construir sociedades justas, sociedades sanas, es decir, sociedades necesariamente descoloniales (Mbembe, 2023).

Cuando observamos el genocidio de afroamericanos en Estados Unidos, nos preguntamos qué ha hecho la educación por la población de ese país, del que se dice que es uno de los más desarrollados del mundo. La misma pregunta puede hacerse sobre Brasil, cuando observamos las altas tasas de feminicidio en ese país. ¿No se plantea la misma pregunta cuando observamos las acciones de líderes corruptos en algunos países africanos? Y el aumento de la

elección de líderes de extrema derecha que sienten poca empatía por la situación de los más vulnerables (que, sorprendentemente, son elegidos por la misma gente), ¿no nos permite hacernos la misma pregunta: qué ha hecho la educación por las personas que eligen a este tipo de líderes? Seguramente estos votantes se identifican con los valores que profesan estos líderes.

Sostenemos que la diversidad de países debe abrazar este modelo de educación, capaz de producir personas mentalmente más sanas que puedan contribuir a formar una sociedad sana. En resumen, la educación para el siglo XXI debe dejar de ser un tesoro por descubrir en todo el mundo, de sur a norte.

Afirmamos que, para promover una educación no racista, lo único que se necesita en este contexto es invertir en el eje socioafectivo, lo que incluye abordar este aspecto del racismo. En Angola, por ejemplo, la Universidad Católica se ha preocupado por la formación integral del ser humano. Esta preocupación ha llevado a la universidad a incluir un conjunto de asignaturas éticas que recorren los currículos de todos los cursos de la universidad (independientemente del área de formación) desde el primer al penúltimo año. Este conjunto de asignaturas, que forman una matriz común para todos los cursos ofrecidos en la universidad, incluye un conjunto de contenidos que pretenden moldear al individuo a lo largo del proceso educativo, es decir, inculcarle valores y preceptos éticos que puedan guiarle en la vida y en su profesión. En Angola, el Ministerio de Enseñanza Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [MESCTI] también se ha preocupado por promover la excelencia en la enseñanza superior. Está en marcha un proyecto para garantizar un plan de estudios mínimo para cada curso impartido en el país, que deberán adoptar todas las universidades. Este proyecto también exige que todo el plan de estudios incluya un conjunto de asignaturas bajo el epígrafe de “contenido patriótico”, cuyo objetivo es precisamente moldear la subjetividad. Creemos que este último conjunto de asignaturas cumple la misma función que las asignaturas éticas del currículo de la UCAN.

Creemos que este conjunto de contenidos patrióticos debe incluir temas como ética, sostenibilidad, ciudadanía, género, sexualidad y alfabetización en salud, con un enfoque antirracista, es decir, afrodecolonial y antineopolítico.

Además de inculcar valores, esos contenidos también contrarrestarían la subordinación de la mujer (que todos sabemos que repercute negativamente en el desarrollo de los países), así como fenómenos como el embarazo precoz, el abuso sexual infantil o no, etcétera. La obligatoriedad de esos contenidos en las instituciones públicas y privadas del país sería una forma de que los Gobiernos, incluido el de Angola, garantizaran el proyecto de formación del carácter en los sistemas educativos en general.

Desde nuestra perspectiva, este modelo de educación, capaz de hacer más progresistas y menos reaccionarias a las personas implicadas en él, podría adoptarse en todo el mundo, humanizando los procesos educativos porque produce personas subjetivamente mejoradas, del Sur al Norte.

Creemos que el tema de la descolonización es indispensable para promover una educación antirracista. Una asignatura con este tema debería incluir la historia de la relación de África con Occidente, mostrando África como el imperio que era antes de la presencia del colonizador atormentador. También debería mostrar las devastadoras consecuencias de la malvada acción de Occidente sobre África y la necesidad de hacer lo contrario, es decir, devolver la dignidad al continente y a sus gentes (Ela, 2013). Esta disciplina también debería mostrar la importancia de deshacer la dependencia epistémica de los países periféricos respecto del conocimiento eurocéntrico (Quijano, 2005), incluidos los países africanos, y de producir conocimiento endógeno (Kajibanga, 2008).

Solo así podremos enseñar en las escuelas que el padre de la medicina no fue Hipócrates sino el egipcio Amhotep (base para la formación del primero), deplorar el consumo de alimentos que han sido arraigados en la mente de los africanos como “civilizados” y prácticamente carentes de nutrientes (como el pan y el arroz) en detrimento del uso de alimentos autóctonos (como

el ñame, la matabala, el pan de plátano, el boniato, la rama, la gimboa, que sí son nutritivos).

Solo así podremos enseñar a nuestros alumnos en África (sobre todo, pero no solo en África, donde sería más apropiado enseñar estas cuestiones en todo el mundo) que los africanos no son más manuales que los caucásicos, supuestamente más racionales (como afirman las teorías psicológicas coloniales, que se enseñan acríticamente en suelo africano hasta el día de hoy), sino que africanos y caucásicos son igualmente racionales.

Solo así podremos sostener que África no es el lugar donde existe la condición más precaria de las mujeres, como afirma Jacques Attali (1999), sino que, fuera de las lentes distorsionadoras de los discursos dominantes, debemos reconocerla necesariamente como la cuna invisible del afrofeminismo, ya que la reivindicación de la igualdad entre hombres y mujeres, en el contexto de las mujeres negras, comenzó con las mujeres africanas, a partir de las luchas de liberación, y la trayectoria de la Reina Njinga A Mbande de Angola es prueba de ello (Brásio, 1956; Veloso, 2024).

En resumen, solo así África podrá producir niños con autoestima, que se convertirán en adultos amantes de su estética, identificados con matrices africanas, sin el odio a sí mismos que proviene de una imagen no positiva de ellos y de todos los demás problemas de salud mental (eurofilia, colorismo, etcétera) que experimentan las personas negras, en África y en otros lugares, como resultado del consumo acrítico de conocimientos eurocéntricos que, en última instancia, afectan a la trayectoria y el rendimiento de las personas negras a nivel mundial, como se señala en este trabajo y en otros (Faustino, 2024; Mbembe, 2023, 2018; Septien y Sánchez, 2023; Veloso, 2023). En conclusión, argumentamos que la institución de la educación antirracista no solo debe interesar a los africanos, sino a todos los seres humanos que quieran ser ilustrados y no obtusos, adeptos a la ignorancia y al oscurantismo.

Es urgente adoptar el enfoque antinecropolítico (que nos enseña a desarrollar un pensamiento crítico en relación con las políticas de muerte como el racismo, el tribalismo, el machismo,

entre otras) y el enfoque decolonial (que se propone dismantelar la colonialidad del poder, del ser, del saber, un dismantelamiento de las máscaras coloniales “matando” al hombre blanco que hay en nosotros, como Frantz Fanon (2020) para erradicar el racismo en la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Baptista, Flavio Denozeti. (2010). *Una reflexión filosófica sobre la vida cotidiana del educador*. <https://doczz.com.br/doc/209763/>
Consultado el 3/5/2015
- Brásio, Antonio (org.). (1956). *Monumenta missionária africana: África Ocidental*. [15 volúmenes]. Lisboa: Agência Geral de Ultramar.
- Costa, José Luiz Silva y Queiroz Letícia Lucindo. (2021). Descolonizando el poder: reverberaciones del Foucault en el Mbembe (neoliberalismo + biopolítica + gobernanza necropolítica mundial). *Cadernos Cajuína*, 6 (1), 115-130.
- Delors, Jacques (ed.). (2010). *Un tesoro por descubrir. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Brasília: Unesco.
- Delors, Jacques (ed.). (2012). *La educación, un tesoro por descubrir. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. [7.^a edición]. Brasil: Editora Cortez.
- Ela, Jean-Marc. (2013). *Restaurar la historia en las sociedades africanas / Promover las ciencias sociales en el África negra*. S. d.: Ediciones Pegado
- Fanon, Frantz. (2020). *Los condenados de la tierra*. París: El Descubrimiento.
- Fernandes, Santos. (2023). *Vicios coloniales: un estudio sobre el colonialismo y las colonialidades en la sociedad angolense*. [Monografía]. Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/3605

- Freud, Sigmund. (1976 [1937]). Análisis terminable o interminable. *Edición estándar brasileña: obras completas de Sigmund Freud*. S. d.: s. d.
- Faustino, Nlando Matondo. (2024). *La visión política de Frantz Fanon: una actualización sobre los dilemas e impasses de la descolonización en África*. Luanda: Irmas Paulinas.
- Ferreira, Ricardo Franklin. (2004). *Afrodescendiente / Identidad en construcción*. São Paulo / Río de Janeiro: Educ / Pallas.
- Kajibanga, Victor. (2008). Endogenous knowledge, social sciences and challenges in African countries. En *Endogenous knowledge and new epistemologies in Africa*. S. d.: s. d.
- Mbembe, Achile. (2023). *Descolonizar la universidad*. Ediciones Enngativo.
- Mbembe, Achile. (2008). *Necropolítica. Biopoder, soberanía, estado de excepción, política de la muerte*. São Paulo: Edições N-1.
- Moraes, Reginaldo Carmello Correa. (2009). Universidad hoy. Enseñanza, investigación, extensión. *Educ. Soc. Soc*, 9 (63).
- Morin, Edgar. (2001). *Una cabeza bien hecha*. [4.^a ed.]. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Neves, João. (1960). *Higiene geral e escolar*. [4.^a ed.]. Porto: Editora Educação Nacional.
- Obenga, Théophile. (2012). *A luta contra o africanismo eurocentrista*. S. d.: Edições Pegado.
- Oliveira, Luiz Fernandes, y Candau, Vera Maria Ferrão. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 15-40.
- Quijano, Anibal. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Landier (org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Reis, Mauricio de Novais; De Andrade, Marcilea Freitas Ferraz. (2018). Pensamiento decolonial: análisis, desafíos y perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, (202), 1-11. <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>
- Rodrigues, Aroldo; Assmar, Eveline Maria Leal, y Jablonski, Bernardo. (1997). *Psicología Social*. Brasil: Vozes.

- Santos, Gislene Aparecida. A. (2002) *La invención de ser negro. Un recorrido por las ideas que han naturalizado la inferioridad de los negros*. Río de Janeiro: Pallas.
- Septien, Rosa Campoalegre, y Sánchez, Jhon Antón (eds.). (2023). *Aportes para a declaração de derechos de los pueblos afrodescendientes*. Buenos Aires: CLACSO.
- Silva, Fabrício Pereira; Baltar, Paula; Lourenço, Beatriz. (2018). Colonización del conocimiento, dependencia epistémica y límites del concepto de democracia en América Latina. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*.
- Unesco. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (highlights)*. París: Unesco.
- Veloso, Helena Cosma da Graça Fonseca. (2023). Racismo, ideología y el camino hacia la liberación efectiva de África. En Rosa Septien Campoalegre (coord.), *Ancestralidad, antirracismo y actualidades*. Buenos Aires: CLACSO.
- Veloso, Helena Cosma da Graça Fonseca. (2024) África: la cuna, invisibilizada, del afrofeminismo. En Ferando Ilharco, Marília Dos Santos Lopes, Isabella Barros, Roberta Caiado (coords.), *Em português: identidades, literatura, media, ciência. Congresso de Lisboa*. UCP: CEPCEP.

SEGUNDA PARTE
AFROFEMINISMOS

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE MUJERES AFROMIGRANTES Y AFROARGENTINAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BUENOS AIRES, ARGENTINA

Anny Ocoró Loango

INTRODUCCIÓN

Como bien sabemos, las sociedades latinoamericanas son profundamente desiguales y están racializadas. Afrodescendientes e indígenas, en especial las mujeres y jóvenes, son los grupos sobre los que pesa con fuerza la desigualdad. Esta relación entre desigualdad y racialización afecta el ejercicio de sus derechos y termina ubicando dichos sectores en las posiciones más bajas de la estructura social. Esta problemática no es reciente. Sus raíces históricas se remontan a la época en que el sistema colonial estableció jerarquías raciales usando “la raza” como un dispositivo para atribuir a indígenas y negros un lugar inferior.

Los Estados nacionales latinoamericanos no han estado por fuera de las desigualdades existentes en la región; muy por el contrario, estos se conformaron a partir del patrón de relaciones racializadas y desiguales, herederas del aparato colonial, y han sido actores centrales en la reproducción del racismo y de las desigualdades estructurales que tanto afectan a los pueblos indígenas y

afrodescendientes. No olvidemos que, como bien apunta Oszlak, “el proceso de emancipación constituye un punto común de arranque en la experiencia nacional de América Latina, pero el acto de ruptura con el poder imperial no significó la automática suplantación del estado colonial por un estado nacional” (1997, p. 5). De hecho, una vez concretados los procesos de independencia, las élites latinoamericanas implementaron proyectos de modernización bajo cánones eurocéntricos y racistas que marginaron las identidades, las cosmovisiones y las prácticas culturales de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Si consideramos, por ejemplo, la Argentina del siglo XIX, vemos que la organización de la naciente nación estuvo fuertemente influenciada por el lema “civilización o barbarie” que enfatizaba la preferencia por la inmigración de origen europeo, imponiendo un lugar subalterno para todos aquellos que no tuvieran ese origen. Así, el proyecto de nación se desarrolló en el marco de un patrón de homogeneización que le concedía un lugar central a la inmigración europea, al tiempo que se invisibilizaba o negaba entidad a los pueblos indígenas, africanos y a sus descendientes.

En Brasil y Colombia, al igual que en otros países de la región, a pesar de los importantes avances que se ha dado en los últimos años para el reconocimiento de la población afrodescendiente, aún persisten profundas desigualdades que limitan fuertemente el ejercicio pleno de sus derechos en diversos campos, en especial en la educación y el empleo. Las mujeres afrodescendientes, quienes experimentan múltiples brechas y condicionamientos estructurales —que se agravan cuando se analiza la intersección de la discriminación racial, de género, territorial y de clase social—, están inmersas en la reproducción de ciclos de inequidades históricas que afectan sus condiciones de vida. En consecuencia, las mujeres negras no solo se ven afectadas por un orden patriarcal, sino también por un orden racial que condiciona sus experiencias de vida, sus derechos y oportunidades.

El orden de género se entenderá aquí como “el sistema de relaciones económicas, sociales, políticas y culturales entre hombres

y mujeres que contiene dimensiones simbólicas, normativas, subjetivas, las cuales configuran las prácticas sociales en los distintos espacios de la sociedad” (Valenzuela, 2003, p. 15). Por su parte, la CEPAL señala que existen “nudos estructurales de la desigualdad de género” tales como:

[...] la desigualdad socioeconómica y la persistencia de la feminización de la pobreza; ii) los patrones culturales patriarcales discriminatorios y violentos y el predominio de la cultura del privilegio; iii) la división sexual del trabajo y la injusta organización social del cuidado, y iv) la concentración del poder y las relaciones de jerarquía en el ámbito público, excluyendo a las mujeres de la toma de decisiones”. (CEPAL, 2017)

De acuerdo con distintos estudios de organismos gubernamentales e internacionales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020; Banco Mundial [BM], 2022; Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2019; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022), las mujeres afrodescendientes constituyen uno de los grupos poblacionales con más precario nivel de vida, ya que cotidianamente lidian con el racismo, la discriminación y la violencia estructural que afecta sus derechos y sus posibilidades de desarrollo. Estas dimensiones se agravan al estar históricamente configuradas sobre las huellas del pasado colonial y esclavista.

DESIGUALDADES EDUCATIVAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA

En América Latina, la existencia de profundas desigualdades raciales que afectan a los jóvenes afrodescendientes, especialmente en el acceso a la educación y al mercado laboral, ampliamente documentada por diferentes organismos como la CEPAL, el Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], la Organización Internacional del Trabajo [OIT], Oxfam, entre otros, lleva a un

círculo vicioso que acrecienta y perpetúa la desigualdad con consecuencias muy negativas para los jóvenes afrodescendientes, entre ellas el desempleo, la precarización laboral y la falta de oportunidades, entre otros.

Estos grupos tienen menores porcentajes de finalización de los estudios. Por ejemplo, en Brasil, según datos del IBGE (2022), el 28,0 % de las personas con veinticinco años o más, sin educación o con educación primaria incompleta eran hombres blancos; el 27,6% mujeres blancas; el 41,4 %, hombres negros y el 37,1 % eran mujeres negras. En cuanto a la población con educación superior completa, la proporción es la siguiente: 24,9 % hombres blancos y 29 % mujeres blancas; 10,3 % hombres negros o pardos, y 14,7 % mujeres negras o pardas. En Colombia, por su parte, la diferencia es del 9 a 14 % entre afros y no afros. En Ecuador, entre tanto, la relación era de 10 % y 15 % aproximadamente, entre afro y no afro respectivamente (Banco Mundial, 2022). En Argentina, el Grupo de Trabajo de Expertos en Afrodescendientes de las Naciones Unidas destacó las brechas en la calidad de la educación “como una cuestión crucial por parte de organizaciones de afrodescendientes” (Banco Mundial, 2022, p. 43). Un factor determinante que contribuye al mayor abandono de los y las afrodescendientes, en el nivel superior, es la falta de acceso al mercado laboral (CEPAL, 2022).

Si bien en la última década los logros educativos de las mujeres afrodescendientes han experimentado mejoras (CEPAL, 2018), todavía hay grandes desventajas en su inserción laboral y en los ingresos equitativos. Esto se debe, principalmente, al racismo estructural que obtura su acceso a empleos mejor remunerados y a una mejor calidad de vida. No obstante, en algunos países de la región, se han dado ciertos avances en la implementación de políticas de acción afirmativa para indígenas y afrodescendientes, que han favorecido su acceso a la educación superior, como es el caso de Brasil y, en menor medida, en Colombia.

AFRODESCENDIENTES Y EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA

En este país, los debates sobre educación superior y afrodescendientes son emergentes, tanto en la agenda académica como en las prácticas de los movimientos afrodescendientes, y es principalmente

desde el campo académico que se ha venido instalando la discusión sobre el tema (Ocoró, 2021). En la agenda de las políticas públicas, el debate aún no ha logrado instalarse, y menos aún en este contexto en el que las políticas del gobierno actual son contrarias a toda política de diversidad o de cuotas o cupos especiales para grupos que sufren discriminación o racismo¹. Más allá de este panorama, el movimiento afro ha cuestionado el racismo epistémico que impone la hegemonía de los conocimientos eurocéntricos en los planes o currículos de formación profesional, al tiempo que inferioriza e invisibiliza los conocimientos y epistemologías de matriz africana.

El Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC] ha publicado algunos datos sobre la población afrodescendiente (2024), que se derivan del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado en el año 2022. En dicho censo se incluyó la siguiente pregunta sobre autopercepción étnico-racial: “¿Se reconoce como afrodescendiente o tiene antepasados negros o africanos?”. Esta arrojó como resultado que el 0,67 % de la población se autopercibe o reconoce como afrodescendiente, o tiene antepasados negros o africanos. De ese total, el 43,3 % son hombres y el 53,4 % son mujeres.

Los datos revelan que el 19,7 % de la población de entre quince y diecinueve años no asiste a la escuela. Si consideramos únicamente a los varones, esta proporción es del 21,9 %, mientras que en el caso de las mujeres el porcentaje desciende al 17,7 %, lo

1 Desde la llegada de Javier Milei al poder, la Argentina ha sido sometida a una política de ajuste del gasto social. El mismo Milei se vanagloria, afirmando que él ha hecho “el ajuste más grande de la historia de la humanidad”. Lo cierto es que este ajuste se ha dado en todos los campos de la política económica y social, impactando negativamente en la calidad de vida de los trabajadores y de los sectores populares en general. También se han visto afectadas las universidades que vienen siendo desfinanciadas, el congelamiento de la obra pública, el recorte de subsidios, el vaciamiento del Instituto Nacional Contra la Discriminación la Xenofobia y el Racismo [Inadi], el desmantelamiento de los programas y políticas públicas de prevención de la violencia de género y con perspectiva de género, el cierre del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidades y de la Subsecretaría de Protección contra la Violencia de Género, entre muchas otras políticas regresivas. Para las y los afrodescendientes, en especial para las mujeres afro, este contexto es realmente preocupante porque se acentúa la desigualdad y los conduce a una situación de mayor vulnerabilidad.

que indica que hay más varones afrodescendientes que abandonan la escuela que mujeres del mismo grupo. Por debajo de los catorce años, la proporción de afrodescendientes que han abandonado la escuela o no asisten a ella es considerablemente menor, situándose en el 3,7 %. Sin embargo, en contraste, casi la mitad de los adultos jóvenes no han completado la educación secundaria (45 %), lo cual tiene implicancias significativas en términos de acceso a oportunidades laborales, movilidad social y desigualdad económica. Esta situación subraya la necesidad imperativa de implementar políticas públicas dirigidas a abordar estas brechas educativas y promover la finalización de las trayectorias educativas de los jóvenes adultos, dado que son ámbitos críticos para combatir las desigualdades que enfrentan estos grupos.

METODOLOGÍA

Este trabajo tiene como objetivo analizar cómo la intersección entre el género, la “raza”, la clase y la condición migratoria inciden en las trayectorias educativas de mujeres afromigrantes y afroargentinas en las instituciones de educación superior [IES] del área metropolitana de Buenos Aires. En esta investigación se empleó una metodología cualitativa en la que se realizaron entrevistas en profundidad a mujeres afrodescendientes migrantes y afroargentinas. Nos referenciamos en la epistemología del Sujeto Conocido y del Sujeto Cognoscente, una propuesta de Inés Vasilachis (2018), bajo cuyo enfoque el investigador, sin desconocer la teoría, interactúa con el sujeto investigado y construye conocimiento con él en forma cooperativa. Esta es la razón por la cual le damos un lugar central a los testimonios, los conocimientos y las reflexiones planteadas por las mujeres afrodescendientes que participaron de las entrevistas.

Las mujeres migrantes entrevistadas provienen de Brasil, Colombia, Haití y Venezuela. Casi todas residen en la ciudad de Buenos Aires, excepto una de ellas, que vive en la ciudad de La Plata, y tienen entre veintinueve y treinta y ocho años. Solo una de ellas es madre de una niña de tres años. Todas, excepto una, son estudiantes de instituciones públicas de educación superior y se identifican

como afrodescendientes o negras, reconociendo ambas identidades. La mayoría está cursando estudios de grado, y solo una de ellas está en un posgrado (maestría). En cuanto a las áreas de estudio o formación, tres de ellas están en el campo del arte, una en filosofía, comunicación social, educación, biología y ciencias sociales. Para incorporar los testimonios de las entrevistadas se usarán seudónimos de mujeres negras que hicieron aportes a la historia de cada uno de sus respectivos países de nacionalidad, (ver Tabla 1). Cabe mencionar que las mujeres negras realizaron importantes contribuciones a los procesos de emancipación de América Latina y el Caribe, y ayudaron a romper el sistema esclavista a través de sus luchas cimarronas (Ocoró, 2019). Estas mujeres participaron activamente en la lucha por la libertad, y desempeñaron un rol protagónico en la resistencia contra el orden colonial-esclavista, tanto en las batallas por la independencia como en guerras civiles de los países latinoamericanos. Quiero expresar mi gratitud a todas las mujeres que participaron en las entrevistas, cuyos aportes fueron esenciales para la realización de este artículo.

Tabla 1

Seudónimo utilizado	Nacionalidad	Carrera	Edad
María Remedios del Valle	Argentina	Filosofía	38
Josefa Tenorio	Argentina	Comunicación Social	28
Carmen Ledesma	Argentina		
	Argentina		
Dandara dos Palmares	Brasil	Maestría	30
Sanité Bélair	Haití	Crítica de Arte	29
Juana Ramírez “la Avanzadora”	Venezuela		32
Antonia López	Colombia		33

PRIMERA GENERACIÓN EN INGRESAR A LA UNIVERSIDAD

En las últimas décadas, en Argentina la educación superior experimentó una notoria expansión y democratización, tanto en la

cantidad de ofertas educativas que se fueron incorporando, como en la ampliación de los sectores que pueden acceder a ella. Este cambio respondió a muchos factores, entre ellos al hecho de que la obligatoriedad de la educación secundaria (2006), incidió en una mayor demanda universitaria. La expansión del derecho a la educación ha llegado a muchos sectores, entre ellos indígenas y afrodescendientes. Estos grupos son los más relegados de la región, y los que menos presencia tienen en ese nivel educativo. Existe una deuda histórica con estas poblaciones, por lo que consideramos que el acceso a la universidad contribuye a la reducción de las desigualdades sociales.

Resulta relevante mencionar que, pese a que la Argentina es uno de los países de la región con mayor acceso, cobertura y gratuidad a nivel educación superior pública, las entrevistadas son, en muchos casos, la primera generación en la historia familiar que logra acceder a la educación superior. Estas, en su mayoría, provienen de familias que no han logrado acceder a la educación; incluso sus padres escasamente alcanzan el nivel de educación primaria o secundaria incompleta. Con relación a este tema, una de las entrevistadas mencionó:

Mi familia era más de clase media, con mucha suerte, diría media baja. Mi papá no tenía terminado el secundario, mi mamá era la única en su familia que tenía primario y un bachiller terminado. Después mi generación es la primera generación que termina, digamos la escuela. (Entrevista Carmen Ledesma, comunicación personal)

Acceder por primera vez a la universidad representa un logro muy importante no solo para sus propias trayectorias, sino también para sus familias, no solo por la ampliación de sus capitales culturales, sino también porque se fortalece la agencia política de las personas y comunidades que logran acceder a este nivel educativo. Así las mujeres negras han venido ganando un espacio en la educación superior, participando en este juego de relaciones

de poder / saber, que históricamente les ha estado vedado. Al respecto, Josefa Tenorio menciona:

Salí del secundario, y yo siempre quise estudiar diseño de indumentaria, o algo artístico, la verdad es que **en mi familia nadie había estudiado una carrera**, como suele pasar, y tampoco igualmente tenían muchos estudios, entonces, bueno, no tenía las posibilidades económicas de estudiar esa carrera, pero un amigo me dijo que él se había anotado en una universidad privada y que daba unas becas al mérito. Me anoté en ese examen, y me dieron una [...]. (Entrevista María Remedios del Valle, comunicación personal)

Dandara tuvo una trayectoria distinta, ya que su padre logró cursar la universidad cuando sus hijas eran mayores de edad. Al respecto comenta:

En mi caso solamente estudió mi papá, pero siempre fue un padre ausente. Mi mamá no terminó de ir a secundaria, siempre trabajó de servicios, cosas manuales, limpiando casas. Mi papá fue algo similar, porque mi papá hizo ya la universidad de grande. Ya estábamos nosotros grandes.

Al analizar las trayectorias educativas de las y los afrodescendientes, el nivel educativo de los miembros del hogar es un factor muy importante, pues este se convierte en un condicionante en sus trayectorias educativas, laborales y sociales. Ya desde la década de los sesenta los estudios de Bourdieu (1970) mostraron que existe una fuerte relación entre el acceso a la educación y el origen social, lo que permite comprender la lógica de la reproducción de las desigualdades sociales en este grupo étnico-racial. Según los datos del Banco Mundial (2022), en 2018, y en América Latina, los y las afrodescendientes tenían menores porcentajes de finalización de los estudios primarios, secundarios y terciarios: la brecha entre los

no afros y afros, respecto a los estudios terciarios completos, era del 50% en favor de los primeros (ver Tabla 2).

Tabla 2. América Latina. Nivel educativo de los miembros del hogar según condición étnico-racial

Condición étnico-racial	Secundario	Primario	Terciario
Afrodescendientes	64 %	33 %	7 %
No afrodescendientes	79 %	45 %	14 %

Fuente: Freire et al. (2018), en Banco Mundial (2022).

Esta dinámica estructural, que se reproduce de generación en generación, no hace otra cosa que perpetuar las desigualdades sociales de origen: los niños y niñas afrodescendientes, que nacen y viven en hogares con menores recursos materiales, y que poseen un menor capital cultural familiar², tienen menos posibilidades de acceder a las oportunidades educativas y laborales que les permitirían tener una movilidad social ascendente y romper, por consiguiente, con la reproducción de la desigualdad social. Así como el racismo configura la dinámica social, en el mercado laboral las lógicas raciales se entrelazan con las desigualdades de género y afectan, de manera profunda, la posición de las y los afrodescendientes en la estructura social y laboral.

2 Para Bourdieu (2003), los conocimientos, hábitos, credenciales y títulos educativos, los bienes y recursos culturales que las personas poseen constituyen un capital cultural, el cual influye tanto en los logros educativos como en la posición que los individuos tienen en la estructura social. El autor distingue tres tipos de capital cultural: incorporado, objetivado e institucionalizado. Así entonces, podemos decir que las familias afrodescendientes, al tener un acceso limitado a la educación y a los recursos culturales se encuentran en mayores desventajas educativas.

“RAZA”, CLASE, GÉNERO Y RACISMO EPISTÉMICO EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LAS MUJERES NEGRAS

Existen diversos estudios sobre trayectorias educativas, con foco en lo escolar, o en las transiciones entre lo escolar y laboral que han realizado interesantes aportes y que resultan de suma utilidad para este trabajo (Alliaud, 2001; Montes, 2011; Terigi, 2007). Partimos de pensar las trayectorias más allá de los recorridos individuales o de sus carreras personales, pues las vemos como experiencias que tienen lugar en contextos determinados y que están construidas en relación con estos y bajo condiciones específicas. En el caso de las mujeres negras, es fundamental considerar los condicionamientos que el racismo estructural y las desigualdades raciales, de clase y de género imponen a sus trayectorias educativas. Es por ello que no partimos de una lectura meramente individual, sino que más bien consideramos que “[...] las trayectorias escolares pueden comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo” (Toscano et al., 2015, p. 3). El concepto de trayectoria, de acuerdo con estas autoras, “permite focalizar el complejo entramado de aspectos o esferas de la vida de los sujetos que participan en la delimitación de un recorrido o itinerario posible” (Toscano et al., 2015, p. 3).

En las entrevistas a las mujeres afro, todas hicieron referencias a la existencia del racismo en la sociedad argentina y en las instituciones de educación superior. Coincidieron en afirmar que, para el caso de las mujeres afrodescendientes, las desigualdades de género, “raza” y clase inciden en el acceso, la permanencia, el egreso o el abandono de las trayectorias educativas, ya que son factores de carácter estructural que limitan sus oportunidades. El ingreso o el éxito en sus trayectorias no depende solo de las habilidades, dotes o talentos individuales, sino que esta situación de desventaja se explica por desigualdades en el acceso al capital cultural, como bien ha señalado Bourdieu (2003), que tanto el racismo como el sexismo limitan las mujeres negras. En otras palabras, no basta solo

con analizar las decisiones individuales, sino que el abordaje de las trayectorias educativas de las mujeres negras debe conducirnos a analizar los factores estructurales como el racismo, el clasismo y el sexismo que afectan dichas trayectorias.

Terigi (2007) establece una distinción entre las “trayectorias escolares teóricas” y las “trayectorias escolares reales”. Las primeras hacen referencia a aquellos recorridos que se ajustan a un tiempo estándar, a una periodización lineal, homogénea, y esperada; y las segundas hacen referencia a recorridos contingentes, más heterogéneos. Lo que encontramos en los recorridos de estas mujeres son trayectorias reales, en la dirección propuesta por Terigi (2007). Sus recorridos han sido más heterogéneos, con otros tiempos y realidades. Por ejemplo, en los relatos de las entrevistadas se aludía a la difícil situación económica que atravesaban durante sus estudios. En muchos casos tuvieron que interrumpir la cursada por la falta de recursos económicos, y debieron, además, hacerse cargo de los ingresos del hogar. Remedios del Valle nos ilustra sobre ello:

Yo ya trabajaba desde la secundaria porque mi mamá se enfermó, y bueno, nosotros siempre tuvimos una situación económica muy complicada, entonces, bueno, ya cuando ella tuvo que dejar de trabajar, pasé yo a mantener la casa. [...] Iba a la escuela a la mañana y a la tarde trabajaba.

Dandara también hacía referencia al mismo tema:

Yo que vengo de una familia pobre, de clase obrera, debía tener un ingreso para seguir estudiando, si no trabajar y estudiar, o solamente trabajar, me tenía que sostener. Entonces me inscribí en varias convocatorias de maestría, fui aprobada en varias, pero no tenían becas para cursar. Y a diferencia de Argentina, los posgrados en Brasil son gratuitos, acá en Argentina vos tenés que pagar.

También agrega que ella es la única persona de su familia en lograr acceder a un trabajo regularizado y poder percibir un salario con todas las prestaciones legales. Esta situación, sin duda alguna, impacta en su subjetividad y en la vida familiar. Por otro lado, las entrevistadas también describieron experiencias de discriminación vividas en sus trayectorias educativas desde temprana edad hasta la educación superior. Al respecto Josefa Tenorio, una de las entrevistadas, expresó:

En la universidad es como violencia pasiva, de que te quieran tocar el pelo, de que asumen que sos de otro país porque te ven negra y no asocian la negritud con la argentinidad. También profesores negando la existencia de la comunidad afrodescendiente. Acá en Argentina hay mucho lenguaje racista como: “me renegrearon”, “en el trabajo me pusieron en blanco”, “me pusieron en negro”. Yo a veces les digo que está mal, pero a veces no les digo nada porque me da pereza estar educando todo el tiempo a la gente.

Sin embargo, también expresa que ha encontrado apoyo en su lucha contra el racismo, en especial de una docente. Ella atribuye el apoyo de esta profesora a que la misma es indígena y tiene muy presente el antirracismo. Esto le ha hecho sentirse acompañada en su trayectoria, lo que la ha llevado a proponer diferentes iniciativas antirracistas, actividades o charlas, entre otras actividades. Así mismo, otra de las entrevistadas hizo referencia a situaciones en las que sintió que sus opiniones y propuestas para incluir saberes afrocentrados no fueron consideradas, hecho que es calificado por ella como violencia epistémica. También advierte sobre posibles sesgos de género al interior de una cátedra. Sobre el particular sostuvo:

Matriculé una materia optativa. Había esperado mucho tiempo en hacerla, tenía buenas referencias. Yo ya había leído trabajos de esa profesora. Yo ya venía trabajando con ciertos temas y autores, entonces estaba confiada que me iba

a ir súper bien y me fue súper mal. Fue la peor experiencia a todo nivel que tuve. No me sentía escuchada. Trataba de llevar, por ejemplo, el tema de ignorancia blanca que trabaja Charles Mills, que eran conceptos que se podían aplicar a temas en general, no solamente a cuestiones raciales, y me di cuenta de que mis intervenciones no le parecían importantes. Era anulada directamente, mis opiniones no eran válidas. Es más, había un chabón,³ un tipo que era ingeniero que participaba todo el tiempo, tanto él como su compañero, participaban todo el tiempo. Ellos eran muy incentivados por ella. Tampoco es que decían cosas brillantes, ¿viste cómo es? Pero son críticas que en general se les suele hacer a un titular de cátedra varón, que siempre fomenta la palabra de los varones y que le parecen todo brillante, y me parecía como loquísimo estar viviéndolo en una cátedra de alguien que se considera feminista, y que trabaja temas de violencia epistémica.

Esa violencia epistémica a la que hace referencia Remedios del Valle es una práctica frecuente que se asienta sobre la negación, la invisibilización y deslegitimación de los conocimientos de los grupos racializados, y cuyo hecho da pistas sobre cuáles son los conocimientos que son más valorados en las instituciones de educación superior [IES]. La paradoja es que incluso en cátedras que abordan la violencia epistémica, y parten de una perspectiva feminista, como bien lo hace notar la entrevistada, la sensación de no ser escuchada, de exclusión del pensamiento negro, y de sexismo académico sigue estando presente. Esto nos muestra otra arista que también impacta en las trayectorias de las mujeres afro, y que desalienta la participación de grupos para los que ya es difícil legitimarse en dichos espacios, con lo cual se refuerzan las jerarquías de género y epistémicas al interior del espacio universitario.

3 Expresión coloquial usada en la Argentina para referirse a un hombre, en este caso su compañero.

Carmen Ledezma también hizo referencia a las disputas que se dan en el campo epistémico al interior de una cátedra que cursaba:

Me encuentro con que en Sociedad y Estado toda la perspectiva y la mirada era desde la construcción de la sociedad y el Estado desde Buenos Aires. Las preguntas que yo le hacía a mis profesores eran por qué no contaban la historia incorporando las miradas locales mapuches y afrodescendientes, por qué no contaban todo ese proceso de construcción nacional desde esa perspectiva, y además porque no la mencionan. De repente tuve un encuentro muy fuerte con mis compañeros que me empezaron a decir, viva Roca,⁴ aguante Roca. Yo diciéndoles, yo soy mapuche, me decían, bueno Roca. Cómo fue bastante feo, me acuerdo de ese día.

La respuesta de sus compañeros al cuestionamiento que Ledezma hace del porteñocentrismo y del eurocentrismo en la manera como las historias suelen ser narradas, pone en evidencia la falta de incorporación de narrativas contrahegemónicas y, al mismo tiempo, la hegemonía de las narrativas eurocéntricas que revelan disputas epistémicas en la educación superior. Al mismo tiempo, refuerza la idea de que el currículo no es un espacio neutro, sino que reproduce las miradas oficiales, legitimadas por la académica eurocentrada que se sirve del poder. Esto también revela la escasa presencia de epistemologías que recuperen los aportes de los grupos subalternos a la construcción de conocimiento, y claramente muestra cómo la producción intelectual indígena y negra es poco tenida en cuenta o desconocida en los programas académicos.

4 Julio Argentino Roca (1843-1914) fue presidente de 1880 a 1886 y de 1898 a 1904. Su figura es polémica, pues si bien durante su presidencia se impulsó un proceso de modernización del país, también se llevó a cabo un genocidio a los pueblos mapuche y tehuelche de los territorios de la región pampeana y la Patagonia, en el marco de la llamada la Campaña del Desierto.

Esta misma entrevistada, que se asume como una mujer afroindígena, manifiesta que cuando era estudiante de secundaria, se burlaban de su apellido por tener un origen étnico mapuche. Así lo expresó:

En una oportunidad, una compañera se burló de mi apellido materno que es Huitchulef. Ella también era racializada, indígena, pero su apellido era Álvarez, nunca me lo voy a olvidar. [...] Después de eso, otras compañeras me empezaron a decir cabecita negra. Yo no entendía en ese momento, me acuerdo de que le pregunté a mi mamá qué significaba cabecita negra, y mi mamá se enojó mucho, porque a ella la habían discriminado siempre por ser de apellido mapuche.

Esta experiencia de racialización, que afectó la vida escolar de Carmen Ledezma, es muy frecuente en la Argentina. Es este país, las expresiones “cabecita negra” o “negro” son muy usadas en el lenguaje cotidiano. La palabra “negro” no está solo asociada a los cuerpos fenotípicamente negros, pero sí responde a un proceso de racialización de determinados cuerpos que instituye un marcador no solo racial, sino también de clase, pues el “cabecita negra” también está asociado a una condición de pobreza, de bajos recursos o de marginalidad. Además, habría una equivalencia cultural entre el “negro de mierda”, “negro villero” “pobre” y “cabecita negra”. Estas expresiones tienen una marcada connotación racista y clasista.⁵

5 Esta denominación también empleada en los países nórdicos para referirse de forma peyorativa a los latinoamericanos, emergió en la ciudad de Buenos Aires durante la década de 1930 y 1940. La presencia de personas de tez oscura que en otros países latinoamericanos serían etiquetadas como mestizas, fueron llamadas por las clases medias y altas porteñas “cabecitas negras”. El “cabecita negra” representa un “otro” que sin tener rasgos fenotípicos negros es racializado en el marco de la división entre la capital y el interior del país. Esta fue una forma de clasificación racial hacia el gran flujo de migración interna de las provincias a Buenos Aires producto del auge de la industrialización sustitutiva de importaciones. La fuerte inmigración de personas países fronterizos: Bolivia, Paraguay y Perú que arribó en década de los noventa a la Argentina también fue insertada en la estructuras de categorizaciones raciales existentes, ocupando un lugar subalterno en la sociedad (Ocoró, 2014).

Respecto a las situaciones de racismo y discriminación en las IES, la entrevistada Juana “la Avanzadora” sostuvo que:

[...] en la universidad, dentro del mundo de la danza académica hay demasiada prioridad a los cuerpos hegemónicos blancos, delgados, ese estereotipo está muy presente. Y muchas veces eres ignorada, o te cuestionan: “tú claramente no vas a poder hacer *ballet*” o “no sé qué haces en este rubro si no es para ti”.

En la entrevista de Juana también apareció el tema de la falta de apertura de la universidad hacia la inclusión de contenidos afrodiaspóricos:

[...] también me pasó que cuando quise proponer hacer lecturas de autores que no fuesen europeos que me dijeran que no, que para qué si el centro es Europa. Hay que leer a autores europeos sí o sí porque es el programa de la universidad. Y también me pasó que disminuyeran mi capacidad intelectual. Yo levantaba la mano para decir algo y minimizaban lo que decía.

Antonia López también, de igual manera, hizo referencia a su experiencia de transitar por una universidad donde las personas negras son más bien una excepción. Al respecto sostuvo:

Muy difícil, mucha soledad dentro de ese escenario y realmente pues para mí al inicio pasaba mucho por mi cabeza realmente desertar, porque sentía que no podía realmente terminar esa carrera, porque mis compañeros eran en su mayoría hombres blanco-mestizos, y había también mujeres blanco-mestizas, pero no con esa sensibilidad ni comprendiendo lo que significa el racismo estructural, el racismo antinegro. También había mucha deslegitimación cuando uno pone su palabra y mucha desconfianza en términos

de lo que uno puede aportar en el conocimiento. Entonces después de que yo me articulé a procesos, fui entendiendo de que mi mirada y mi posición también dentro de esa universidad tenía que ser distinta y fue ganando elementos que me permitieron cómo ganar mucha más seguridad, pero eso no lo dio la universidad, y tampoco los vínculos que yo había establecido dentro de la universidad, sino que procesos comunitarios y de base me permitieron situarme a mí en otro lugar, en ese contexto académico.

Esta experiencia de soledad y deslegitimación de la presencia negra es una demostración de cómo se manifiesta el racismo estructural en nuestras sociedades. En las IES no solo no se incluyen los saberes afrodiaspóricos, sino que esto también hace que quienes representan a tales grupos transiten dicha experiencia de negación. Queremos llamar la atención, no obstante, a las estrategias de resistencia que aparecen en su relato. Claramente, se evidencia el apoyo que representó el estar vinculada a espacios comunitarios y de base, que contribuyeron al fortalecimiento de su identidad. Esto también le permitió a nuestra entrevistada sentirse más segura en su trayectoria educativa y favoreció su permanencia en la universidad. En definitiva, las redes, los espacios comunitarios, los espacios organizativos afrodiaspóricos juegan un papel muy importante en el acompañamiento de las trayectorias de las mujeres negras en su educación superior.

Todas las entrevistadas manifestaron haber participado de actividades del movimiento afro, o directamente en espacios de formación sobre temas afrodiaspóricos tanto en el rol de espectadoras como en el de protagonistas. En Argentina existe un importante activismo en el que muchas mujeres negras / afrodescendientes vienen participando y movilizándose con una activa participación desde los orígenes del movimiento, aun cuando sus demandas específicas se hayan tornado visibles mucho tiempo después. Es precisamente la agencia organizativa y política de las mujeres negras la que ha contribuido a impulsar la incorporación de sus demandas en la

agenda de los Estados. Las entrevistadas coincidieron en que participar del movimiento les aportó a la construcción de su identidad, y en algunos casos favoreció el ingreso a la universidad o facilitó su permanencia, como lo pudimos ver en el relato de Antonia López.

Una de las entrevistadas plantea que, si bien hay presencia de mujeres en las instituciones universitarias, también existe dificultad para que ellas puedan realmente sostenerse dentro de la universidad, por todo lo que eso implica. Sostiene que, a los hombres, por el contrario, se les facilita mucho más estar en lugares de representación dentro de la universidad, y cuando finalizan sus estudios, cuentan con más posibilidades de insertarse en escenarios de representación. Así lo plantea Antonia López:

Vemos también que, por lo general, muchas mujeres están en carreras que tienen que ver con el cuidado. Con el cuidado de la vida, con el cuidado de la familia, con el cuidado del territorio. Son carreras donde hay mucha demanda como trabajo social, primera infancia, en enfermería, licenciatura en educación popular, y muy baja participación de mujeres en carreras que socialmente tienen estatus, y que te ponen también en lugares distintos como la ingeniería, la medicina. Pero no representa lo mismo para las mujeres hacer carreras como medicina.

El testimonio de Antonia López también pone en evidencia cómo la elección de ciertas carreras está afectada por condicionamientos de género. Producto de la dominación masculina, como bien apunta Bourdieu (2000), las mujeres internalizan el *habitus* de género, el cual va moldeando sus elecciones y decisiones personales; en este caso, la elección de sus profesiones. En nuestras sociedades, se asocia a las mujeres con las tareas de cuidado, domésticas y comunitarias. Esto no supone un problema en sí mismo. Ojalá que todas las profesiones pudieran recuperar esta perspectiva. Lo problemático es que las actividades asociadas a estos campos ocupacionales están desvalorizadas e inferiorizadas. En consecuencia, las profesiones

que se ocupan de estos ámbitos son feminizadas y, por lo tanto, reciben menor reconocimiento social y económico.

Al mismo tiempo, esa facilidad que tienen los varones de hacer parte de los espacios de representación, a la que alude la entrevistada, también muestra el reverso: las dificultades que tienen las mujeres para hacer parte de redes de poder, así como la posible sobre carga de actividades que los roles tradicionales de género les imponen. Estos operan como un mecanismo de cierre a los espacios de decisión, poder y representación. Esta inequidad se profundiza aún más en las mujeres negras por los mecanismos de cierre que impone el racismo.

El racismo y la discriminación condicionan no solo el acceso a bienes materiales y simbólicos de las y los afrodescendientes, sino también su capacidad de intervenir y participar en la resolución de los problemas que los afectan. Los pueblos afrodescendientes en América Latina están insertos dentro de una estructura de poder, que históricamente les ha asignado lugares subalternos en un orden racial con claras desventajas para estos. El racismo habilita diferentes violencias contra los pueblos indígenas y afrodescendientes, y tiene graves impactos colectivos e individuales sobre la vida, los cuerpos y los territorios de estas poblaciones, poniéndolos en una situación de desventaja histórica y de desigualdad estructural (Ocoró y Mazabel, 2021).

En América Latina, el color de la piel se convierte en un marcador de inferioridad. En algunos casos, como sucede en la Argentina, además, desnacionaliza y extranjeriza. Es una doble situación de discriminación, detrás de la cual se esconde una ideología racista que asume que tanto negros como indígenas carecen de cualidades intelectuales. Por su color de piel, automáticamente se los asocia a los empleos menos calificados, al trabajo pesado y a un bajo nivel educativo. A esas formas de racismo comúnmente no se las cuestiona, y se han naturalizado a tal punto que, a los ojos de quien no las vive, pueden pasar inadvertidas; sin embargo, no es fácil imaginarse cómo afectan a quienes las viven permanentemente. Estas formas de racismo no ocurren solo en Argentina,

sino también en toda América Latina, donde el racismo es tanto un estructurador del orden racial como un “ordenador” cotidiano de las relaciones sociales.

INTERSECCIONES ENTRE GÉNERO, “RAZA”, CLASE Y MIGRACIÓN

En los últimos años, la migración en América Latina ha experimentado cambios importantes, no solo por el aumento de migrantes interregionales, que en su mayoría se desplazan hacia el sur del continente, sino también por las problemáticas y desigualdades que afectan a los y las migrantes. Este incremento ha sido más notable en América del Sur que en el Caribe o en resto de América Latina (Stefoni, 2018). No obstante:

[...] la migración internacional, en todas sus formas, ya sea fronteriza, intrarregional o extrarregional, es parte de la historia demográfica, económica y social de América Latina y el Caribe. En una región marcada por la desigualdad social y la inestabilidad económica y política, la migración constituye un factor que se adapta a diversas coyunturas, en respuesta a demandas de las sociedades receptoras o a situaciones difíciles en las sociedades de salida. (Bengochea y Pellegrino, 2023, p. 152)

Los factores económicos, la violencia social, la falta de servicios básicos, o la falta de perspectivas de futuro, aparecen como las principales causas de estas migraciones. Casos como los de Haití, Honduras y Venezuela,⁶ o incluso de los migrantes colombianos hacia el Cono Sur, para ilustrar solo algunos, nos muestran la complejidad de factores económicos, sociales y políticos que convergen en el tema migratorio, para mucho suscitado por razones forzadas.

6 En los últimos años Venezuela, un país epicentro de migraciones en la región, “experimentó un cambio histórico en su perfil migratorio. Pasó de ser un tradicional receptor de migración a convertirse a partir de 2015-2016 en el principal expulsor de población migrante en la región latinoamericana” (Bengochea y Pellegrino, 2023, p. 150).

Si bien desde hace tiempo nuestras sociedades vienen siendo tensionadas por las desigualdades sociales contemporáneas, en los últimos años las problemáticas ligadas a las nuevas migraciones intrarregionales profundizan la desigualdad. Son tiempos realmente muy complejos los que estamos viviendo, porque, en algunos casos, se han profundizado las prácticas racistas y xenófobas contra los nuevos migrantes intrarregionales. Los discursos xenófobos y los racismos hacia los migrantes están en ascenso. Cotidianamente vemos manifestaciones públicas de violencia hacia la presencia de los y las inmigrantes. Es más, se les atribuye ser los causantes del desempleo y de la inseguridad, y a raíz de esto, sufren amenazas y prácticas discriminatorias que no solo afectan su integridad. La población migrante se encuentra muchas veces en condiciones precarias, o bien está sometida a la precarización social y laboral.

Estas prácticas xenófobas y racistas se articulan a través de discursos de odio, y se profundizan, aún más, cuando se combinan con la “raza”, la nacionalidad, la orientación sexual, y la clase social, erosionando los derechos y la calidad de vida de quienes las sufren. Podemos decir también que el tema es objeto de preocupación, ya que el aumento de la xenofobia en las sociedades receptoras se muestra, muchas veces, complaciente con discursos autoritarios y racistas que amenazan y ponen en riesgo la calidad de nuestras democracias. En la Argentina, por ejemplo, esta situación se complejiza aún más por el ascenso institucional de la derecha, que viene alentando discursos xenófobos, racistas y neoliberales, y profundizando así el racismo estructural, la xenofobia, las desigualdades sociales y las opresiones múltiples.

La condición migrante pone en situación de desventaja a las mujeres que provienen de países con tensiones en su institucionalidad como es el caso de Haití y Venezuela. La entrevistada, Sanité Bélair, proveniente de Haití, cuenta que ingresó como turista, pero tuvo muchas dificultades para regularizar su residencia en el país. Esto la llevó a solicitar la residencia bajo el estatus de refugiada. Al respecto menciona:

Yo ingresé como turista, pero para tener el documento de residencia no era fácil para la comunidad haitiana. Deberías tener un bebé acá en Argentina o casarte con un argentino. Y había una tercera opción que no me acuerdo bien, pero era así. Y tuve que, para tener un documento, tuve que solicitar refugio para tener un documento para empezar a trabajar y estudiar. Aunque no era tan bueno, porque había una falta de comunicación entre las instituciones.

Juana “la Avanzadora”, otra de las entrevistadas, también manifestó haber vivido situaciones de discriminación agravadas por su condición de mujer negra migrante. Al respecto manifestó:

He vivido situaciones de racismo en el país, dentro de contextos laborales, sobre todo cuando trabajaba en gastronomía. He vivido muchas amenazas de echarme y no poder hacer ningún tipo de reclamo por ser migrante y, además, como quién me va a creer por ser negra. O sea, cosas así. Es tu palabra contra la nuestra.

Sanité Bélair, por su parte, hizo referencia a lo difícil que implica ser una mujer migrante negra en la Argentina:

Ser una mujer negra, migrante, no es fácil. En varios espacios, en la calle, tienes personas que te van diciendo: “negra, vuelve a tu país”. En Haití nunca tuve tratamiento diferente por mi color de piel, porque en Haití es 95 %, si no es 100 % toda la población negra. Las personas que son como blancos, que se llaman blancos en Haití, son personas que si vienen acá van a vivir el racismo igual porque son personas que son mulatos, más mulatos que blancos. Antes de tener a mi nena, cuando buscaba trabajo, me pasaba muchas situaciones de acoso sexual.

Respecto a cómo se vive el racismo en Argentina, la misma agregó:

¿Y cómo se vive ese racismo en la Argentina? Y por discriminación, cómo las personas te miran, hasta en el trabajo que estás haciendo, haciendo trenzas y a veces pasa que hay conflictos entre o un malentendido y realmente las personas ya van de este lado que eres una negra de mierda y no vas a poder trabajar más en este país.

Cabe señalar que la manera cómo el racismo opera para algunos cuerpos es diferente, ya que este se articula con otras desigualdades, vulnerando, aún más, la calidad de vida y los derechos de quienes lo padecen. Los Estado nación se construyeron sobre estas desigualdades raciales que, además de cerrar o limitar espacios de participación a estas poblaciones en la vida del país, han reforzado y mantenido estereotipos y distintas prácticas de racismo y discriminación. Dandara también ofrece una interesante mirada sobre las diferencias entre ser negra en Brasil, su país de origen, y serlo en la Argentina:

Ser negra en Brasil es ser una más. No pasas llamando la atención. Yo viví en el sur de Brasil, pero en una región de densidad poblacional negra fuertísima, justo donde la trata de personas esclavizadas era más fuerte. O sea, nunca viví esta narrativa del sur blanco. Yo estaba en la ciudad de Río Grande, una ciudad bastante negra. Y acá en Argentina es doloroso porque vos no ves las personas afro, las ves muy poco. Acá vos sos la única negra de los espacios muchas veces. Siempre estás en evidencia porque sos distinta, tu color es distinto tu piel es distinta, mi tonalidad es distinta, mi nariz es distinta. Todos saben que yo no soy de acá. A las personas afroargentinas siempre les dicen que no son acá y son de acá. En Argentina es difícil porque es feo ser negro, la palabra negra es un insulto.

A MODO DE CIERRE

En las narrativas de las entrevistadas, la universidad aparece caracterizada de muchas maneras. Por un lado, en algunos casos

aflojan tensiones que ponen en evidencia la dificultad que tienen las universidades o las instituciones de educación superior, en general, para acoger las demandas, las subjetividades, y las experiencias culturales de los y las estudiantes afrodescendientes que ingresan. Las IES encuentran obstáculos para resolver a las demandas que estas jóvenes generaciones tienen en torno a la inclusión de autores afrodiaspóricos en los planes curriculares de las carreras, así como también para transformar los formatos, gramáticas y epistemologías tradicionales -muchas veces pensados para producir sujetos que reproducen un orden social- en tanto que son producto de la fragmentación de los saberes y del predominio de determinadas lógicas eurocentradas que favorecen la reproducción del racismo epistémico.

Por otro lado, en las narrativas de las mujeres migrantes, la universidad también se muestra como el espacio en el que otras experiencias organizativas ocurren. Las IES aparecen también como espacios para construir vínculos con compañeros afro o aliados antirracistas, para activar reflexiones antirracistas, y como la posibilidad de sentirse parte de una comunidad de intereses y perspectivas. Queremos destacar, finalmente, dos relatos que ilustran muy bien algunos desafíos que tienen las IES para avanzar en el reconocimiento y el acompañamiento de las trayectorias educativas de las estudiantes afrodescendientes. Por ejemplo, Carmen Ledezma destacó que en su ingreso a la universidad se sintió reconocida y valorada al encontrar que en el formulario de inscripción estaba la pregunta por la autoidentificación étnica, lo que le permitió sentirse bienvenida y reconocida. Asimismo, Sanité Bélair, migrante haitiana, destacó el espacio universitario como un espacio que pudiéramos decir seguro. Sobre el particular expresó:

Solamente me sentí diferente, como que de la manera que te hablan, cuando entras no te miran, como si fueses una extraterrestre, los profes te hablan igual como a los demás, y no vienen a tocarte tu pelo, no te preguntan dónde sos dentro del pasillo.

Lo anterior quizá tiene que ver con el hecho de que su cuerpo tal vez puede ser leído de otra manera en estos espacios. Es común observar casos de estudiantes que han vivido extranjerización de sus cuerpos en la universidad, es decir, que no son reconocidos como estudiantes, sino como visitantes ocasionales, o como personas a cargo de las tareas de limpieza. Sin embargo, el relato de Sanité también nos muestra otras aristas de lo que puede significar para una mujer migrante -en situación precarizada, como es su caso, y en un contexto en el que ha experimentado situaciones de racismo y discriminación cotidiana- el sentir la universidad como un espacio relativamente seguro. No obstante, se observan diferencias con el caso de Carmen, quien se siente legitimada, y que a la vez siente que su identidad es reconocida. Curiosamente, Sanité no ha experimentado formas explícitas de discriminación racial o de exotización como las que refiere haber tenido en otros espacios como en la calle donde se siente más expuesta. Quizás existe una sensación de anonimato que aparece cuando ingresa a la universidad, el poder camuflarse sin tener el peso de las miradas, de las preguntas invasivas de aquellos que tocan su cabello sin su consentimiento, de aquellos que le preguntan en forma invasiva ¿de dónde sos? Definitivamente la intersección entre “raza”, migración, género y espacialidad, constituyen un eje clave de reflexión y debate que sigue abierto.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, Andrea. (2001). La trayectoria escolar de los alumnos en el sistema educativo formal. Principales problemas: repetición, deserción. Hacia una propuesta para los sistemas de medición. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, X (18).
- Banco Mundial. (2022). *Inclusión afrodescendiente en la educación*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.
- Bourdieu, Pierre, y Jean Claude Passeron. (1964 [2009]). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2017). *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*. Santiago.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2018). *Mujeres afrodescendientes en América Latina y el Caribe: deudas de igualdad*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/28f87ae3-931d-4762-85d7-0b83e653d210/content>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2022). *El futuro del trabajo y la población afrodescendiente en América Latina en el marco del COVID-19 y la recuperación transformadora con igualdad*. CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: Retos para la inclusión*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1a94f5e8-aed0-44ed-bcc7-8802eb56f87c/content>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2019). Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera: Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Dirección de Censos y Demografía. Bogotá
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2022). *Estatísticas de gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC]. (2024). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos. Población afrodescendiente o con antepasados negros o africano*. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_poblacion_afrodescendiente.pdf
- Montes, Nancy. (2011). Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio. En Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial / FLACSO.

- Ocoró Loango Anny. (2021). Educación Superior y afrodescendientes. Avances en Argentina durante el siglo XXI. *Pensamiento Universitario*, (20).
- Ocoró, Loango, Anny. (2014). *El reconocimiento de los afrodescendientes en la Argentina un estudio en perspectiva latinoamericana*. [Tesis doctoral no publicada]. FLACSO, Argentina.
- Ocoró Loango, Anny. (2015). Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. *Revista Colombiana de Educación*, 69.
- Ocoró Loango, Anny, y Mazabel Milena Margoth. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Revista Universidades*, (87).
- Oszlak, Oscar. (1997). *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Terigi, Flavia. (28, 29 y 30 de mayo de 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. [Paper]. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La Escuela Secundaria en el Mundo de Hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires.
- Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara, y Morrone, Aldana. (2015). *Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-061/782.pdf>
- Valenzuela, María Elena (ed.). (2003). *Mujeres, pobreza y mercado de trabajo. Argentina y Paraguay*. [Proyecto: "Incorporación de la dimensión de género en las políticas de erradicación de la pobreza y generación de empleo en América Latina. Organización Internacional del Trabajo]. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo [OIT].
- Vasilachis de Gialdino, Irene. (2018). *Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Teseo.

TRAZANDO RESISTENCIAS

LA PARTERÍA TRADICIONAL DE ASOPARUPA: LA LUCHA AFROFEMINISTA EN EL CUERPO-TERRITORIO

Gisella Chavarro Correa
Kaythleen Marcela Clavijo Castro
Karol Tatiana Morera Fernández
John Gregory Belalcazar Valencia

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo responde a un ejercicio de investigación de corte cualitativo, desde una perspectiva crítica del discurso, donde se reconocen tres tensiones relacionadas con la práctica de la partería ancestral en el colectivo de mujeres de la Asociación de Parteras Unidas del Pacífico [ASOPARUPA]. En primer lugar, se señala un cambio paradigmático donde la medicina occidental ha desplazado el conocimiento ancestral de las parteras, relegándolas a causa del desconocimiento y la invisibilización. Esta transición histórica ha subordinado la partería tradicional femenina a la obstetricia dominada por hombres, y que la partería sea considerada como algo místico y carente de cientificidad. En segundo lugar, se reconoce los elementos que ponen en riesgo la legitimidad de la práctica de la partería, ignorando su importancia social y cultural. La tercera tensión plantea la necesidad de que haya nuevas formas de leer los procesos de resistencia y organización de las mujeres de ASOPARUPA.

Se hace pertinente, para la psicología como ciencia social, realizar un acercamiento al contenido de la práctica que permita no solo reconocer sus elementos implicados, sino abrirse a nuevas reflexiones epistemológicas desde posturas más situadas sobre el contexto, como las propuestas por el ecofeminismo latinoamericano. El presente trabajo se centra en la partería afropacífica, especialmente la manifestación de ASOPARUPA, cuya labor si bien se extiende a toda la región Pacífico colombiano, su sede principal se encuentra en el municipio de Buenaventura. ASOPARUPA es una organización de parteras tradicionales del Pacífico colombiano que cumple un rol social fundamental como sistema de salud tradicional ancestral para la región, asistiendo a familias, especialmente a mujeres gestantes y recién nacidos, mediante unas prácticas particulares de acompañamiento. Estas prácticas están basadas en conocimientos y técnicas sobre el cuerpo, la naturaleza, las plantas y su uso, desarrollados como legado transgeneracional. Esta organización cuenta con más de doscientas cincuenta parteras tradicionales y, a lo largo de más de treinta años de trabajo, ha logrado importantes reconocimientos, incluyendo su contribución a la creación de la Red Nacional de Parteras Tradicionales de Colombia.

PROBLEMATIZACIÓN: LA PRÁCTICA DE LA PARTERÍA, UN LUGAR PARA REFLEXIONAR

FEMINISMOS Y PSICOLOGÍA CRÍTICA Y LA PARTERÍA

El desarrollo de la psicología social en el contexto latinoamericano se encuentra marcado históricamente por la influencia de las corrientes europea y americana. Sin embargo, se distancia de ambas respondiendo desde una postura crítica, así como al haberse constituido desde el intento de ser una psicología desde la resistencia y compromiso con la situación social, política y económica latinoamericana (Garrido y Álvaro, 2007). El diálogo entre la psicología y los proyectos feministas ha promovido la inclusión y legitimación de sus discursos en la investigación. La partería, parte de la medicina tradicional, es definida por la OMS como prácticas

y conocimientos relacionados con la salud, basados en el uso de plantas, la naturaleza, y terapias físicas y espirituales para el bienestar (Cardona-Arias, 2012, p. 632). Entre 2002 y 2005, la OMS propuso integrar la medicina tradicional en los sistemas de salud, lo que llevó al proyecto de Ley 19 de 2009 para el reconocimiento de la partería tradicional en Colombia como proveedora primaria de servicios de salud.

A pesar de lo anterior, en Colombia la práctica de la partería se sigue viéndose obstaculizada, puesto que existe el imaginario de que la medicina occidental es la única efectiva debido a su valor científico. Como resultado, los sistemas de salud solo buscan capacitar a las parteras, pero no buscan comprender o conocer sus saberes. A pesar de ser relegada, la medicina tradicional, ha sobrevivido a causa de la falta de cobertura de la medicina occidental en algunos territorios rurales de Colombia (Cardona-Arias, 2012). Laza (2012) señala la importancia de un acercamiento a la partería tradicional de Colombia, ya que se evidencia un vacío en el conocimiento de la partería, resultado de la imperiosidad del abordaje científico y los notorios esfuerzos por invisibilizar la atención del parto por parteras tradicionales. De igual manera, Cardona-Arias (2012) señala que es importante el desarrollo de investigaciones que permitan conocer los saberes y prácticas de salud-enfermedad-atención de las organizaciones indígenas y demás comunidades que practican la medicina tradicional, para evitar valoraciones sin fundamento sobre las creencias y prácticas de la medicina tradicional.

CUERPO-TERRITORIO Y LA FEMINIZACIÓN DE LAS LUCHAS

El concepto “cuerpo-territorio” es entendido desde una perspectiva feminista en el contexto latinoamericano o Abya Yala, especialmente desde los aportes del feminismo comunitario y el ecofeminismo. Desde estas perspectivas, se entrelazan una visión sobre el cuerpo femenino y el territorio como entes vinculados y sagrados, que, inscritos bajo unas jerarquías de poder y subordinación, han sido históricamente violentados. Ambos movimientos valoran la conexión entre mujeres y naturaleza. El colectivo Miradas Críticas

del Territorio desde el Feminismo (2017), al rescatar las diversas enseñanzas a partir de diálogos con mujeres de diferentes partes de Latinoamérica, principalmente del contexto rural e indígena, conciben el cuerpo como “(...) nuestro primer territorio y al territorio lo reconocemos en nuestros cuerpos; cuando se violentan los lugares que habitamos se afectan nuestros cuerpos, cuando se afectan nuestros cuerpos se violentan los lugares que habitamos” (p. 7). El cuerpo es visto, entonces, como un territorio que ocupa también un espacio o territorio y puede “vivenciar todas las emociones, sensaciones y reacciones físicas, para encontrar en él, un lugar de “resistencia” y resignificación” (Cruz, 2017. p. 8).

La partería, históricamente ejercida por mujeres, es representada en ASOPARUPA, un grupo de parteras tradicionales que buscan el reconocimiento y dignificación de su práctica. Estas mujeres, percibidas como sujetas subalternas en la jerarquía social de su territorio, enfrentan contextos de desigualdad marcados por clase, raza y género, ocupando como mujeres negras un lugar de subalternidad (Quiñones et al., 2016, p. 77). Esto hace pertinente una perspectiva feminista que promueva el reconocimiento y la participación de las mujeres en diversos ámbitos. Los movimientos feministas surgieron en Europa y Occidente, liderados por mujeres blancas de clase media-alta, quienes, a veces, reproducen relaciones de dominio similares a las que buscan eliminar (Peres, 2017).

Este feminismo hegemónico intenta universalizar su análisis. En contraste, las luchas indígenas y negras han desarrollado prácticas contrahegemónicas que promueven pensamientos críticos, integrando ecologismo, pacifismo, movimientos afro e indígenas y feminismo. Estas luchas han dado origen a estudios culturales, poscoloniales, decoloniales y subalternos, que posibilitan una resistencia crítica (Curiel, s. f.).

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de corte cualitativa, se inscribe en el paradigma de investigación crítico social de la psicología, desde el enfoque histórico-hermenéutico, teniendo en cuenta su énfasis

sociocultural y discursivo. Se considera como elementos investigativos de este enfoque el trabajo de campo de tipo etnográfico. Además, el Análisis de discurso desde la Perspectiva crítica del discurso. Se opta por los repertorios interpretativos como instrumento de investigación: La Naranja, Ubicando el Cuerpo: Una Experiencia de Teatro Sensorial, y Taller Cartografía Corporal: Metodología del Mapeo del Cuerpo como Territorio (Cruz et al., 2017). La comunidad objetivo fueron las mujeres parteras pertenecientes a la organización ASOPARUPA y que residen en el municipio de Buenaventura (Valle del Cauca), así como posiblemente otras pertenecientes a zonas rurales del municipio. Se toman dentro de las medidas éticas la presentación de un consentimiento informado.

ANÁLISIS

Se propone para la presente investigación realizar tres niveles de análisis: el primer nivel privilegia el análisis discursivo, este se realiza mediante la presentación y análisis de distintos tipos de gráficos (nube de palabras, raíces, dendrogramas), realizados con el programa Iramuteq, a partir de información recolectada en las entrevistas semiestructuradas. El segundo nivel corresponde al análisis del contenido de la herramienta “cartografía corporal”, que corresponde a la segunda visita de campo a Asoparupa; se realiza análisis de la producción gráfica resultante del taller y de las narrativas encontradas en el registro auditivo de la sesión; haciendo uso para estas últimas de los gráficos arrojados desde el programa Iramuteq. Y el tercer nivel privilegia el análisis de imágenes, específicamente el registro fotográfico realizado en ambas visitas, tanto al espacio físico de la organización como a la aplicación del taller de cartografía.

PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: DIMENSIÓN DE PARTERÍA, UNA PRÁCTICA ANCESTRAL

Se realiza el análisis de la nube de palabras de la categoría “partería”, estableciendo en primera instancia las palabras centrales con mayor densidad, las cuales forman una triada; en este caso “hacer”, que alude a la realización de las acciones para ejercer la práctica

El análisis de la nube de palabras de la categoría “partería” revela una serie de términos centrales que forman una triada importante para comprender la práctica ancestral de las parteras. “Hacer” representa la ejecución de acciones necesarias para llevar a cabo la partería tradicional; “partear”, una variante del verbo “partir”, utilizado comúnmente por las parteras de ASOPARUPA para referirse a la práctica de la partería; “decir” representa la transmisión de conocimientos y saberes a través de la tradición oral, fundamental en la práctica de la partería. Estos términos centrales indican la acción, la realización y la transmisión de conocimientos inherentes a la práctica de la partería.

Además, se identifican grupos de palabras con características similares; acciones instrumentales en palabras como “ombligo”, “preparar”, “machete”, “poner”, “tomar”, “ver”, “mover”, “calentar”, “meter”, “parto” y “bañar” resaltan las acciones específicas llevadas a cabo durante el proceso de parto y cuidado posnatal; espiritualidad y cosmovisión en términos como “planta”, “botella”, “monte”, “nacer”, “enseñar”, “Dios”, “Señor”, “don”, “espiritual”, “voluntad”, “hueso”, “luna”, “hierba”, “círculo”, “saber”, “dar” y “fertilidad” reflejan las creencias espirituales y cosmovisiones que influyen en la práctica de la partería, incluyendo el uso de plantas medicinales y la conexión con la naturaleza; referencias al sistema médico en palabras como “hospital”, “médico”, “control”, “doctor” y “alcohol” indican la relación entre las parteras tradicionales y el sistema médico convencional.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se realizaron las imágenes a partir de la primera nube de palabras con el propósito de presentar una lectura respecto a la distribución de los grupos de palabras encontrados. El análisis de la nube de palabras revela una estructura simbólica que define la práctica de la partería. En el centro de la nube, en color morado, se encuentran las palabras clave “hacer”, “ir” y “uno”, representando respectivamente la acción práctica, el desplazamiento en el territorio y la identidad individual de las parteras. Estos elementos conforman el núcleo de la partería. Este núcleo está fundamentado en la cosmovisión ancestral,

representada en color verde, que incluye creencias y saberes tradicionales. Estos fundamentos sostienen las prácticas instrumentales de la partería, que se encuentran en la parte superior de la nube, destacadas en color azul.

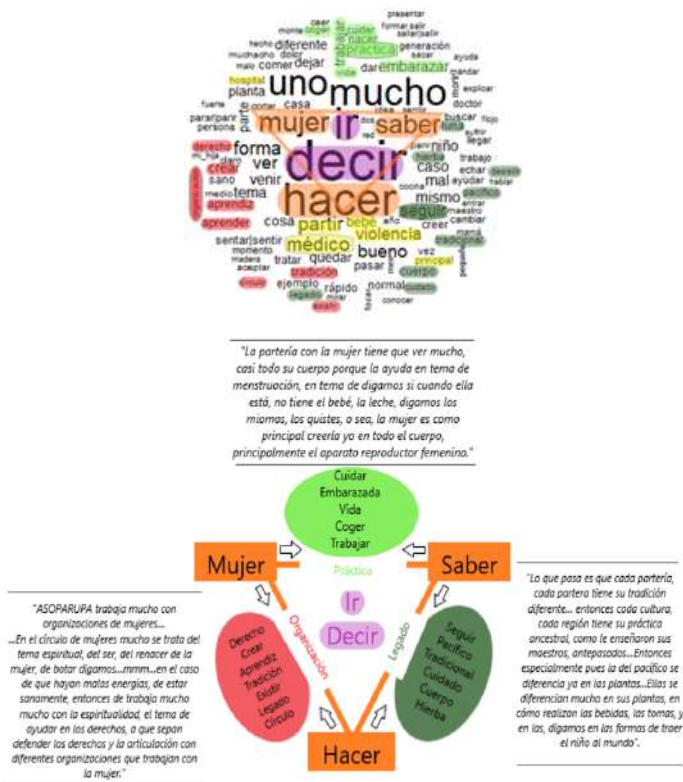
Sin embargo, se observa una influencia del sistema médico occidental, representada en color amarillo. Este sistema ha introducido cambios en la práctica, especialmente en aspectos instrumentales como el uso de alcohol en lugar de *merteolato* para lavar el ombligo. Asimismo, de la relación constituida entre movilización (acción) y el sí mismo (“uno” que representa a las parteras) se acerca a la cosmovisión, saberes y creencias propias de las parteras que realizan la práctica en Buenaventura, la cual el sistema médico también ha rechazado, “otro caso también que tuvimos de una persona que fue remitida de ASOPARUPA y la trataron mal cuando llegó que porque olía a hierbas, que porque olía a plantas, que ella qué se había echado” (L. M. Parra, comunicación personal, 20 de enero de 2022), por lo tanto, se puede observar que se instala un flujo en el lado derecho respecto a la influencia del sistema médico representado con las dos flechas que surgen de la parte instrumental de la partería y de la cosmovisión, y se encuentran en el lugar de la práctica, el cual se puede denominar como lugar de disputa simbólica.

Se puede concluir que, si bien las parteras han modificado algunos aspectos de su práctica al recibir capacitaciones por parte de personal médico y así han contribuido principalmente al cambio de las condiciones de la atención de los partos, persisten tensiones debido al rechazo del sistema médico hacia muchas de sus prácticas fundamentadas en saberes ancestrales. Esto refleja una relación unidireccional donde el sistema médico impone sus métodos sin considerar las alternativas propuestas por las parteras para promover una atención obstétrica humanizada y evitar la violencia obstétrica. Sin embargo, “las parteras persisten en su práctica, considerándola un legado invaluable que no están dispuestas a abandonar, a pesar de las objeciones de los médicos” (L. M. Parra, comunicación personal, 20 de enero de 2022).

SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: “MUJER-SABER-HACER”: EL CUERPO-TERRITORIO COMO DIMENSIÓN COMPRENSIVA

Para la categoría de “cuerpo-territorio” se establecen unos elementos fundamentales que la sustentan, buscando delimitarla desde lo propuesto en el marco teórico y realizando un contraste con lo hallado en las entrevistas. Así, se encuentra que es posible entender el cuerpo-territorio como un lugar de memoria individual y social, en donde se albergan experiencias vitales, emocionales. Un medio de conexión entre la mujer y la naturaleza, su territorio. Se muestran a continuación, las palabras de mayor densidad de la categoría mediante la nube de palabras y sus correlaciones como se evidencia en la figura n.º 3:

Figura 3. Cuerpo-territorio



Fuente: Elaboración propia.

La nube de palabras de la categoría “cuerpo-territorio” destaca una tríada central en color naranja: “mujer-saber-hacer”. Estas palabras fueron las de mayor densidad, lo cual las denominan como fundamentales y organizadores de la partería tradicional de ASOPARUPA en el Pacífico, reflejando la práctica de la partería como un conjunto de acciones basadas en un conocimiento arraigado sobre el territorio y el cuerpo de la mujer. Dentro de esta tríada, los verbos “ir” y “decir”, resaltados en morado, representan la movilización de las parteras en su territorio y la transmisión oral de conocimientos, respectivamente. Otros términos relevantes en la nube de palabras son “práctica” y “trabajar”, destacados en verde que resalta el concepto de la práctica como un trabajo no solo físico, sino también identitario y trascendental para las parteras.

Así, más que simplemente una ocupación remunerada, la partería es vista como un don y una conexión con la herencia ancestral. Este sentimiento se refleja en las experiencias personales compartidas por las parteras, quienes ven su labor como un acto de gratitud y servicio. En cuanto al elemento “saber”, se destaca el verbo “seguir” en verde oscuro, relacionado con términos como “luna”, “hierba” y “tradición”, que reflejan la importancia de mantener el legado generacional y los conocimientos tradicionales. También se resalta la resistencia a abandonar la práctica de la partería. La palabra “organización”, en rojo, representa a ASOPARUPA y su papel en la visibilización y dignificación de la práctica de la partería, así como en la promoción del bienestar de las mujeres. La organización sirve como un espacio de encuentro y resistencia, donde se transmiten conocimientos y se lucha por los derechos de las mujeres.

Por último, el término “médico”, resaltado en amarillo, destaca la tensión entre la partería tradicional y el sistema médico oficial, que ejerce violencia hacia las parteras y las parturientas. Esto muestra cómo la tríada “mujer-saber-hacer” es central en la categoría “cuerpo-territorio”, reflejando su importancia y su resistencia frente a los desafíos del sistema médico. De acuerdo a lo anterior surge la imagen al lado de la nube de palabras que propone que al correlacionar el componente “mujer” y el componente “saber” se da

lugar y sentido a la “práctica” de la partería, puesto que es especialmente desde y para las mujeres que el acervo de conocimiento sobre el territorio, el cuerpo femenino y distintos saberes se ponen en práctica, buscando mediante esto el bienestar de las comunidades en general.

Cuando se correlaciona el componente “mujer” con el componente “hacer” surge la organización ASOPARUPA, la cual es posible entender como un proceso organizativo de mujeres en búsqueda de un reconocimiento y dignificación de la partería tradicional del pacífico colombiano; dentro del cual hay un reconocimiento y un trabajo por reconocer el rol social y cultural de la mujer del pacífico colombiano y trabajar en pro de ella. Finalmente, a partir de la correlación entre el “saber” de la partería y el “hacer” de la práctica misma, se destaca que existe un acervo de conocimientos particulares para la partería tradicional en el pacífico colombiano, los cuales provienen de una tradición ancestral que ha sido transmitida generacionalmente y que constituye el legado de la partería. A partir de lo anterior, se reconoce que en el rastreo de los principales elementos de la categoría “cuerpo-territorio” existe una correlación entre mujer-saber-hacer, los cuales permiten hacer una lectura a la práctica.

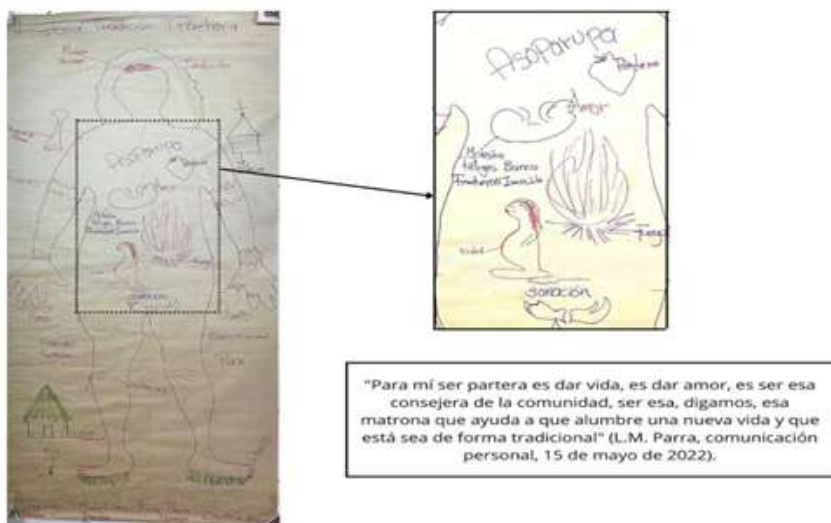
De esta manera, se evidencia que, desde el trabajo de las mujeres parteras de ASOPARUPA el cuerpo cumple una función de dimensión vital, posibilitando las interacciones y los vínculos, y sobre el cual se han desarrollado y especializado técnicas de cuidado. Asimismo, acercarse al cuerpo-territorio es, además, reconocer el papel de las mujeres en sus comunidades y las violencias con las que se encuentran en distintos escenarios.

TERCER NIVEL ANÁLISIS. MAPEANDO CUERPOS, CARTOGRAFÍAS CORPORALES

Se realiza análisis de los repertorios surgidos en la actividad cartografía corporal, la cual está enfocada en realizar un ejercicio de activación de memoria personal sobre vivencias, experiencias,

emociones, persona y lugares para luego ser relacionadas con alguna parte del cuerpo. El mapeo presentado es resultado de un trabajo colectivo fruto de diálogos y consensos entre las tres participantes; la silueta expuesta corresponde a una de las parteras.

Figura 4. Cartografía corporal 2

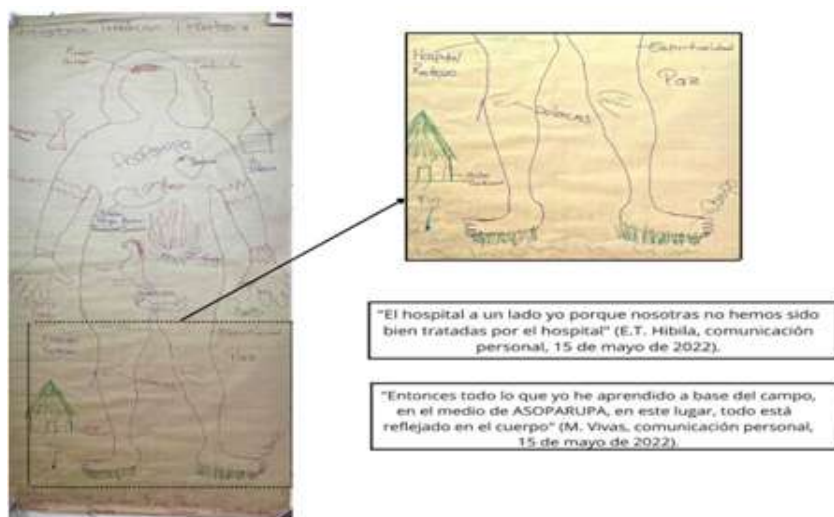


Fuente: Elaboración propia.

En la parte central (ver figura n.º 4), se encuentra la palabra “ASOPARUPA” ubicada en el pecho, en donde reconocen la importancia que tiene la organización “A nosotros nos une el conjunto de parteras, la partería es lo que nos ha unido, porque pues... la asociación... porque cada cual vivía por su lado pero la asociación, nos reunió” (E. T. Hibila, comunicación personal, 15 de mayo de 2022). Asimismo, refieren ubicar a la organización en el corazón en conjunto con la partería, sustentando el gusto y la vocación que sienten al ser parteras. En contraste con lo anterior, se resalta que se encuentran otros elementos ligados “molestia”, “peligro barrio” y “fronteras invisibles”; donde reconocen que existen elementos de su territorio que continuamente se entrelazan con la práctica

Esto es, debido a las condiciones de violencia y desigualdad social que viven gran parte de la población de Buenaventura y sus alrededores. “¡Ay manita en todo el cuerpo!... mis ojos están viendo cosas que yo nunca pensé, vea lo que mis ojos han llegado a ver allí donde yo vivo... Porque maldad hay en ese barrio las Palmas, ay manita pa’ dentro ahí hay más gente enterrada que en el propio cementerio, porque eso nomás que pa’ allá y allá los matan, ¡los pican y los entierran!” (E. T. Hibila, comunicación personal, 15 de mayo de 2022). Finalmente, en la parte inferior se encuentra la representación de dos manos, ubicadas sobre la parte pélvica de la silueta, que representan los cuidados especializados sobre el cuerpo femenino: “La partería con la mujer tiene que ver mucho, casi todo su cuerpo porque la ayuda en tema de menstruación, en tema de digamos si cuando ella está, no tiene el bebé, la leche, digamos los miomas, los quistes, o sea, la mujer es como principal creería yo en todo el cuerpo, principalmente el aparato reproductor femenino” (L. M. Parra, comunicación personal, 15 de mayo de 2022).

Figura 5. Cartografía corporal 3



Fuente: Elaboración propia.

En la parte inferior, en la pierna izquierda se resalta la aparición de “hospital” acompañada por la palabra “rechazo”, elementos que en momentos anteriores han sido relacionados como tensión antes de la práctica y que al momento de realizar el mapeo las parteras se rehúsan a plasmarlo dentro del cuerpo. En la pierna derecha aparecen las palabras “espiritualidad” acompañada de “paz”, las cuales se encuentran relacionadas con las creencias de algunas de las parteras, expresando la cosmovisión de la práctica, en donde se encuentran relacionados elementos como la naturaleza, los santos y los rituales.

En los pies se señalan las palabras “campo” y “río”; estos elementos son nombrados por las participantes y refieren ser de gran importancia para ellas, por ser un espacio con el cual tienen gran conexión consigo mismas y con el territorio que a su vez sustenta la identidad étnica y cultural del Pacífico colombiano. La relación de este elemento con los pies podría estar relacionado con el hecho de que muchas parteras vivían principalmente en zonas rurales, sin embargo, debido a causales como la violencia han tenido que desplazarse a la ciudad cambiando sus condiciones de vida notoriamente. Se muestra, además, cómo es un elemento que configura sus saberes “entonces todo lo que yo he aprendido a base del campo, en el medio de ASOPARUPA, en este lugar, todo está reflejado en mi cuerpo” (M. Vivas, comunicación personal, 15 de mayo de 2022). Es relevante señalar que en la parte central del mapeo destacan dos dibujos que muestran una correlación, los cuales son; la figura del bebé que se encuentra cercana al corazón y las manos en la parte pélvica de la silueta, los cuales al ponerse juntos tienen una gran semejanza con el logo de la organización de ASOPARUPA, lo cual indica la importancia de estos elementos para las parteras y podría ser un indicio de la manera en que surgió el logo en la asociación.

Figura 6. Logo en cartografía corporal

Fuente: Elaboración propia.

CUARTO NIVEL DE ANÁLISIS. ASOPARUPA, UN ESPACIO VITAL CON SENTIDO ANCESTRAL-COMUNITARIO

El espacio vital de ASOPARUPA es un lugar que permite el encuentro entre parteras y sus comunidades; destinado para realizar rituales, eventos, compartir aprendizajes, experiencias y sentimientos. Así, se configura un espacio donde despliegan dinámicas grupales, significados, aspectos psicológicos de cada de partera, aspectos del territorio y de la cultura afro del pacífico colombiano, que con sus particularidades sustentan el carácter tradicional y ancestral de la práctica. En el espacio se encuentran distribuidas fotografías de parteras; que evidencian el reconocimiento que realizan las integrantes a los roles que desempeñan dentro de la organización, matronas y aprendices. Igualmente, podrían evidenciar el reconocimiento que realizan a la importancia de la mujer y el cuerpo femenino para la práctica, la cultura y la comunidad. También, se resalta la participación de elementos naturales en las fotografías, los cuales muestran la importancia que adquieren los vínculos con la naturaleza en sus prácticas, y que se fundamentan en sus cosmovisiones y creencias.

En una pared se ubica con pintura negra huellas de recién nacidos en donde las parteras fueron las responsables del recibimiento. Esta representación puede configurarse como un espacio de memoria individual como colectiva; individual, ya que reúne las experiencias particulares de cada partera en el recibimiento de una nueva vida y evidencia cómo se despliegan prácticas, conocimientos y saberes que han sido transmitidos generacionalmente; y colectiva, ya que podría expresar una de las resistencias que han tramitado como organización, al proponer una alternativa para reconocer la labor de cada partera, resultado del rechazo que reciben por parte del sistema médico, de manera particular, al no permitirles firmar el acta de nacido vivo cuando estas han acompañado y participado en todo el proceso de la mujer en gestación.

En uno de los techos del lugar se observa la representación gráfica de narrativas organizadas en la silueta de un bebé que no se encuentra completamente en desarrollo y parece estar dentro de una placenta; en primer lugar, representando la doble atención que brindan las parteras, ya que al acompañar y cuidar a una mujer en estado de gestación simultáneamente se está cuidando al bebé que se encuentra dentro de su cuerpo. Así mismo, la representación de un feto podría hacer referencia al carácter simbólico que se le atribuye al recibimiento de una nueva vida, al configurarse como un espacio donde las parteras despliegan sus prácticas y el cual permite que se exprese una cultura y se siga una tradición; un espacio donde se ubican los sentires de las parteras hacia su práctica (amor, gratitud, compromiso, solidaridad, fraternidad, lazos comunitarios), y un espacio donde se despliegan y expresan los vínculos con sus comunidades y el territorio. Es por esto por lo que se podría interpretar que las parteras no se sitúan exclusivamente en lugares físicos como lo es el barrio o la organización, son de gran relevancia, pero sus sentires, “su corazón” lo sitúan principalmente en su nicho, en sus comunidades; en su espacio vital.

Debajo, en color naranja, se encuentran las palabras que hacen referencia a “espacios simbólicos” donde las parteras ubican sus sentires, experiencias vitales, lugares y personas importantes de sus comunidades. En primer lugar, “niño” reúne principalmente experiencias vitales de las parteras; por ejemplo, haber atendido sus propios partos y se configura como un espacio donde se despliegan las prácticas de la partería; por lo que se entrelaza la palabra “mano”, en representación de esa parte del cuerpo que recibe y al recibir permite que se exprese una cultura y se siga una tradición, relacionada con uno de los elementos fundamentales para la práctica, adquiere un carácter simbólico al reunir creencias y experiencias vitales, tal es el caso cuando comparten con nostalgia recuerdos de su infancia.

Con relación con la palabra “corazón”, las parteras ubican en este espacio sus afectos entorno a la práctica y hacia su territorio dando como resultado el compromiso que asumen para continuar con su legado de sabiduría ancestral. Al mismo tiempo, al configurarse el corazón y las manos como elementos representativos de la práctica, y al ser el territorio un pilar fundamental de la misma, las parteras ubican en estos “espacios simbólicos” las transgresiones de las que es objeto su práctica, y simultáneamente los relacionan con partes de sus cuerpos a través de los sentires que le son desencadenados. Es así como se podría brindar la interpretación de que cada una de las parteras (representadas en las manos) con su labor permite que se exprese una tradición, una cultura, y el estar dispuestas en sus comunidades para el recibimiento de una nueva vida (“niño”) posibilita que se funden y reafirman los lazos comunitarios, especialmente que se siga un legado ancestral (“corazón”). De manera similar, se resalta en la parte de abajo, de color amarillo, las palabras “partera”, “ASOPARUPA”, “asociación” y “buenaventura”.

CONCLUSIONES

Es preciso mencionar que, si bien las parteras de ASOPARUPA no se reconocen ni se enuncian políticamente desde el feminismo, al rastrear sus acciones y movilizaciones se identifican elementos que

comparten reflexiones enmarcadas en lo expuesto por De Sousa (2009) sobre la epistemología del sur y dentro del feminismo latinoamericano, para realizar dicha lectura cobra importancia la categoría cuerpo-territorio. Se determina, entonces, que la concepción del cuerpo de ASOPARUPA aparece como un elemento de memoria individual y social sobre el que recaen sus prácticas, desde las cuales se han especializado. Asimismo, se configura como elemento socializador y generador de vínculos; así como hace posible ver las tensiones que la atraviesa. El mundo social y cultural de la práctica de la partería está atravesado por diversas tensiones. Ante esto, la organización desarrolla procesos de resistencia a través de sus prácticas, que le permiten gestionarlas y responder a ellas.

La tensión principal se puede ver en la relación que sostienen con el sistema médico oficial de la región, en donde la organización surge como una forma de resistencia para que las parteras puedan tramitar las violencias ejercidas por el sistema de medicina occidental desde la estigmatización, señalamiento y rechazo de sus prácticas, organizándose en un colectivo que propone alternativas para dignificar y salvaguardar los saberes asociados a la partería afro del pacífico colombiano. Una de las alternativas es el relevo generacional, esta estrategia está contenida en la línea de acción “Obligando Saberes”. Por otra parte, en su proceso organizativo, las parteras también han propiciado espacios para reconocer el rol fundamental de las mujeres en sus comunidades, muchas de las cuales han sido atravesadas por algún tipo de violencia. A estas violencias, se suma la violencia obstétrica ejercida en los hospitales, tanto hacia la parturienta —mediante prácticas que ponen en riesgo su salud y la de sus bebés—, como hacia las parteras, al impedirles participar en los procesos de salud de las embarazadas.

Ante esto, las parteras se han articulado con otras organizaciones y han emprendido procesos en búsqueda del bienestar de la mujer. De igual modo, siguiendo otra de las ideas centrales de los Feminismos del Sur, se considera que las mujeres de ASOPARUPA, a través de su práctica muestran una forma diversa de feminidad, la cual se sustenta en las particularidades de su territorio y sus

comunidades; la mujer partera negra del pacífico colombiano es la “portadora ideológica” y “mensajera cultural”; es, además, una figura desde la que fortalece el sentido de comunidad y los vínculos con el territorio.

El presente trabajo pretende hacer un aporte hacia la construcción de las Epistemologías del Sur, considerándose una perspectiva feminista, ya que, en primer lugar, permite un acercamiento a la diversidad de violencias, que no se inscriben exclusivamente en la matriz de género y raza. En segundo lugar, permite una comprensión al contenido de la práctica y el valor cultural que se sustenta en el contexto en el que se encuentran inmersas y, por último, articula un diálogo entre las diferentes realidades de mujeres, de manera particular, el postulado “cuerpo-territorio” de mujeres que se enuncian desde el feminismo y las experiencias de resistencias particulares de mujeres parteras afro del Pacífico colombiano. Teniendo en cuenta que la investigación se inscribe en el paradigma crítico social de la psicología, reconoce la necesidad de promover ejercicios similares, así como avalar y aprehender los conocimientos y saberes desde las comunidades, teniendo en cuenta las necesidades y tensiones identificadas en el territorio, que, aparecen también de forma simbólica y física.

BIBLIOGRAFÍA

- Cardona-Arias, Jaiberth Antonio. (2012). Sistema médico tradicional de comunidades indígenas Emberá-Chamí del Departamento de Caldas-Colombia. *Salud Pública*, 14 (4), 630-643.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (s. f.). *Mapeo del cuerpo como territorio*. [Fotografía]. <https://territorioyfeminismos.org/metodologias/mapear-el-cuerpo-como-territorio/>
- Cruz, Delmy Tania; Vázquez, Eva; Ruales, Gabriela; Bayón, Manuela; Gracia-Torres, Miriam. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Autoría colectiva: Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. Ecuador

- Curiel Pichardo, Rosa Ynés Ochy. (s. f.). *Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos*. repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75237
- De Sousa Santos, Boaventura. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Pérez Díaz, Daniel. (2017) Feminismo poscolonial y hegemonía occidental: Una deconstrucción epistemológica. *Dossiers Feministes*, (22), 157-177. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/16862>
- Quiñones Sánchez, Liceth; López, Ginna; Valencia, Teresa; Gómez Lozano, Blanca Cecilia. (2016). *Plan especial de salvaguardia de los saberes asociados a la partería tradicional afro del Pacífico*.

TODAS TENEMOS UNA EXPERIENCIA CON LA COMIDA

HAMBRE CON ROSTRO DE MUJERES AFRODESCENDIENTES EN CARTAGENA DE INDIAS

**Giobanna Buenahora-Molina
Ingrid Silva-Arroyo**

Al igual que las personas, las ciudades son lo que comen.

Carolyn Steel (2021)

La ciudad es una memoria organizada.

Hannah Arendt (1997)

Cartagena de Indias hace parte de lo que se conoce como geografías racializadas, fenómeno que da cuenta de la naturalización violenta de la relación raza / clase / territorio a partir de una representación del despojo / privilegio que justifica las dinámicas de exclusión y opresión perpetrada por el sistema de blanquitud. Esta se manifiesta en la falta de cumplimiento de las garantías de derechos, justicia, igualdad y equidad en los recursos y servicios, y en la ausencia del Estado (Arboleda, 2018). Lo anterior se sostiene en la idea de quién clasifica como ser humano, y de acuerdo a esto quiénes hacen parte de la burbuja de privilegios y a quiénes se les regula e interviene en todos los aspectos de su vida cotidiana para garantizar el control y la perpetuidad de la jerarquía política, social y económica.

En el Caribe colombiano la historia de la colonización y la trata transatlántica (esclavización) agenciada por los colonizadores españoles y las elites criollas, ha tenido consecuencias palpables en las relaciones sociales, en la construcción de ciudadanía, en la

representación simbólica, en las violentas formas de perpetuar las desigualdades estructurales y la expropiación de los territorios. Sin embargo, esto mismo engendra procesos de agenciamiento y resistencia que se gestan en la vida cotidiana de los barrios populares de nuestras ciudades, y en esto las mujeres afrodescendientes juegan un papel fundamental.

Las mujeres afrodescendientes en Cartagena se han enfrentado a una serie de factores que las han puesto en un lugar de vulnerabilidad, sometiéndolas a diversas relaciones de poder que han tenido efecto en sus vidas cotidianas y en la de sus descendientes (Moreno Zapata, 2020). Esto, ha configurado una serie de elementos diferenciales que se traducen en desigualdades, en opresión y exclusión sistemática, poniéndolas en los últimos lugares en la posibilidad de acceder, de forma plena, a sus derechos y a una vida digna.

Sabemos que las condiciones materiales de la vida se relacionan con el cuerpo y las emociones, así que intervienen en los horizontes de expectativas que configuran las mujeres y los cuerpos feminizados negros y afrodescendientes para gestionar sus formas de estar en el mundo (bell hooks, 2022). Esto es enclasmiento social, en palabras de Viveros Vigoya (2016) es cómo se autoperiben los cuerpos, cómo se experimenta el placer y que posibilidades de acción-resistencia tienen las mujeres con las herramientas que, de manera individual y colectiva, disponen. Es decir, que estos elementos interseccionales marcan las trayectorias de vida de las mujeres y delimitan sus vivencias en torno a sus prácticas alimentarias y a sus experiencias relacionadas con el hambre.

Este es el eje que articula el presente texto. Se indaga sobre las violencias alimentarias que padecen las mujeres afrodescendientes en Cartagena de Indias como resultado de la investigación “Feminización del hambre en Cartagena de Indias: una mirada desde la interseccionalidad y el enfoque de derechos”¹ desarrollada

1 Tesis para optar al título de Magíster en Métodos de Investigación Social por la Universidad Tecnológica de Bolívar, grado obtenido en 2023.

en 2023, y en la que participaron mujeres cocineras², personas LBT³ y mujeres obreras sindicalizadas⁴ de la industria de alimentos. Esta investigación se enmarcó dentro del paradigma sociocrítico y por medio de elementos sustanciales de la metodología feminista se aplicaron técnicas e instrumentos de la investigación cualitativa como grupos focales, cuestionarios, mural de situaciones, cartografía corporal, y otros.

Es necesario llamar la atención al problema de la feminización del hambre en la ciudad, es un asunto de relevancia social pues implica atender una realidad en alerta continua de inseguridad alimentaria que vuelve a poner a las mujeres en el último eslabón de acceso a la justicia y a los derechos.

Cartagena ha sido una ciudad signada por el hambre desde su conquista y colonización. Las huestes españolas sufrieron constantemente por el desabastecimiento de alimentos y agua, además de la superpoblación e incapacidad para autoabastecerse (Elvás Iniesta, 2010). Lo anterior, ocasionado por el mal manejo de los recursos, la carestía de los productos, las restricciones impuestas por los españoles en el cultivo de algunos alimentos como la yuca y el aniquilamiento de la población indígena, todo esto sumado a las condiciones ambientales (Buenahora Molina, 2012), generó una dimensión histórica del hambre en la ciudad.

Esta línea de hambre se ha mantenido hasta la actualidad con periodos más críticos como en el sitio de Pablo Morillo (1815); la sucesión de epidemias desde el siglo XIX, hasta la reciente de 2020 (Múnera y Román, 2016); la imposición de los tratados de libre comercio en los años ochenta y noventa; la precarización laboral; el aumento de la informalidad; la liberalización de los mercados y la falta de garantías de seguridad social para las y los trabajadores que habitan Cartagena.

2 Mujeres cocineras que participan en los diferentes festivales gastronómicos que se realizan en la ciudad

3 LBT: lesbianas, bisexuales y transexuales de la colectiva Grito Violeta

4 Sindicato de la empresa Seatech International, fabricante del atún Van Camp's y de la Unión Sindical de Trabajadores de la Industria Alimenticia-USTRIAL.

Si entendemos que el hambre no es solo la ausencia del alimento, sino también lo que se experimenta en torno a ello: con quién se comparte, en qué condiciones socioafectivas se come, la cantidad, la calidad, la frecuencia, entonces podemos comprender las consecuencias de que los alimentos sean una mercancía más, un bien de consumo. El hambre se convierte, entonces, en una necesidad trágica que puede, a su vez, ser una fuerza de resistencia y cambio, como las ollas comunitarias que han surgido en todo el país; o ser una especial forma de dominación de los pueblos y de los cuerpos.

Las experiencias relacionadas con el hambre están ancladas en múltiples entrecruzamientos que condicionan la vida de las mujeres y de las personas feminizadas en relación con la alimentación y los significados sociales del comer y, por ende, del hambre. Comer es un acto cotidiano que comunica, nutre, significa y enlaza las prácticas alimentarias familiares, los cuerpos, las personas y las políticas estatales.

Las vivencias relacionadas con el hambre están compuestas por marcas interseccionales (clase, raciales, sexogénicos) que operan como dispositivos de control de la matriz de dominación que categoriza a las mujeres afrodescendientes, y que las pretende fijar en los sistemas de opresión-explotación (sexismo, racismo, clasismo y patriarcado) que se entretajan y se encarnan en sus trayectorias vitales; y esto se evidencia en las múltiples brechas que obstaculizan sus vidas, específicamente en la feminización del hambre⁵ (Kelleher, 1997).

Un ejemplo de lo anterior es lo que sucede en Cartagena con las mujeres cocineras que, aunque vendan comida y participen en el circuito de festivales gastronómicos de la ciudad, tienen una experiencia de carencia relacionada con la alimentación en sus hogares.

5 La feminización del hambre es una categoría descriptiva y analítica que procede de la crítica literaria, específicamente de los trabajos de la investigadora, en literatura y teatro angloirlandés, Margaret Kelleher, quien en 1997 publica el libro *The Feminization of Famine: ¿expression of the inexpressible?*, en el que estudia las representaciones culturales, específicamente en las alegorías literarias del siglo XIX irlandés, soportadas en imágenes de mujeres que se enfrentan o experimentan el hambre.

Los ingresos no les alcanzan para comprar comida suficiente y saludable “Antes con diez mil pesos⁶ podías resolver el día. Ya no, ahora no alcanzan ni para una comida, ahora no se puede comprar la misma comida que antes” (Participante grupo focal 3, comunicación personal, 11 de junio del 2023).⁷

Esto entraña una triste paradoja, porque las mujeres cocineras no pueden comer ni disfrutar con sus familias lo que preparan para los festivales. El uso político del hambre se evidencia en esta contradicción, pues por un lado se les exalta como matronas de la cocina, como portadoras del saber gastronómico de la cultura alimentaria cartagenera, y, por otra parte, sufren los embates de la inseguridad alimentaria vendiendo comida que no pueden comprar, debido a las dinámicas de *gourmetización* alimentaria.

Las condiciones de desigualdad social recrudecen el hambre, y, por ende, limitan el acceso al derecho a la alimentación, además del extractivismo de saberes de la cultura alimentaria de las comunidades. Se usa a las mujeres cocineras como “inspiración” mientras ellas no reciben una justa retribución económica y padecen hambre. Ellas no son reconocidas como creadoras. Las mujeres afrodescendientes portadoras de la tradición culinaria del Caribe son usadas desde esa lógica extractivista y de explotación, como elementos de postales para el posicionamiento de la patrimonialización de las gastronomías locales, pero quienes reciben el reconocimiento económico y académico son chefs que gozan de ventajas / privilegios de clase y raciales.

La dificultad que experimentan, en Colombia, las mujeres y personas feminizadas para acceder a alimentos de calidad que cumplan con los macronutrientes necesarios para el desarrollo óptimo, se refleja en el aumento de enfermedades para las mujeres como la obesidad (22,4 % y en hombres un 14,4 %), deficiencia en vitamina D, y anemia “veintiocho de cada cien mujeres indígenas

6 Valor en pesos colombianos.

7 Los testimonios de las participantes de los grupos focales se ponen en cursivas para diferenciarlos de las citas textuales de textos teóricos y literarios.

sufren de anemia y, en afrodescendientes, el porcentaje es del 24,5 %. Las prevalencias más altas de anemia estaban en las mujeres pertenecientes a la quinta parte más pobre de la población” (FIAN Colombia, 2024).⁸

La división sexual del trabajo y del cuidado, y las violencias sistémicas de género a las que son sometidas las mujeres y los cuerpos feminizados negros y afrodescendientes terminan por normalizar las desigualdades y sistemas de opresión que las explotan como sujeto político (Federici, 2022). En este sentido, la feminización del hambre sería un claro ejemplo de lo que María Lugones⁹ (2008) llama colonialidad del género: son las mujeres las que llevan la carga del trabajo alimentario, pero son a las que menos se consulta cuando se diseñan programas y planes de alimentación y políticas públicas sobre el derecho a la alimentación adecuada [DAA].

La punta del iceberg de esto son las cifras de 61 592 cartageneros/as que no logran cubrir su alimentación mensual (*Cartagena Cómo Vamos*, 2023), y de estos el 57 % son mujeres, que comen menos que los hombres (49 %), sin embargo la información no está desagregada por adscripción étnica racial, orientación sexual e identidad de género. Siguiendo a Patricia Hill Collins y a Sirma Bilge (2016) las brechas de desigualdad alimentaria son simultáneamente racializadas y sexualizadas, y no evidenciarlo es violencia epistémica.

Además, el sistema capitalista, aunque promulga el derecho humano a alimentarse adecuadamente, es gestor, a su vez, de una perversa contradicción al diseñar programas contra el hambre basados en productos comestibles y bebidas ultra procesados [PCBU] que son entregados en los sectores empobrecidos

8 Esto afecta considerablemente a las mujeres gestantes y, por ende, influye en la salud de las/os recién nacidos, es decir, es una cadena de problemas nutricionales que no permiten el óptimo desarrollo en otras áreas de la vida.

9 María Lugones (2008) realizó críticas al concepto de colonialidad del poder enunciado por Quijano (2000), del saber y del ser porque está basado en una mirada de mundo patriarcal y heterosexual signada por el capitalismo, y continua con la misma mirada eurocentrada en cuanto al género.

racializados y periféricos, y en escuelas públicas. A esto se suma que las dietas tradicionales de los diferentes países latinoamericanos y del Caribe cambiaron debido al aumento del consumo de PCBU, el exceso de azúcar y la disminución de la ingesta de verduras, frutas y proteínas, la falta de agua,¹⁰ además de una producción agrícola no alimentaria.

En estas lógicas de la política del hambre las mujeres afrodescendientes tienen poco espacio para el cuidado de sí mismas, de sus cuerpos y estados de ánimo; lo que influye en sus cotidianidades, relacionamientos sociales y en la productividad que tanto se les exige. Esto es lo que Kelleher (1997) llama feminización del hambre, un estado de escasez material que repercute en el cuerpo emocional y físico de las mujeres, así el hambre configura el cuerpo de las mujeres como un territorio de carencias:

Recuerdo pasar mucha hambre, las dos veces que intenté suicidarme tenía mucha hambre. El hambre me da ansiedad, en parte mi salud mental se ha visto afectada por el hambre. Recuerdo que me hacían *bullying* por eso. La falta de comida también hace que estés todo el tiempo cansada, que duermas mal. Te cansas de pensar tanto qué vas a comer y cómo vas a conseguir la plata para la comida. (Participante grupo focal 1, comunicación personal, 2 de junio de 2023)

Como afirma Silvia Federici (2022), la doble y triple carga laboral termina afectándolas, limitando sus espacios de goce alimentario y sociabilidad familiar lo que exacerba el consumo, porque organizar la alimentación cotidiana requiere de una gran disposición de tiempo y creatividad, sobre todo para las mujeres en situación

10 Como es el caso de la Guajira, territorio que ha estado luchando por el reconocimiento del agua como derecho y como alimento. Recientes reportajes como el de Vorágine dan cuenta de cómo es más económico acceder a bebidas azucaradas que al agua potable. Situación que se agrava si se tiene en cuenta que el ICBF brinda este tipo de productos ultraprocesados a los niños/as guajiros/as. Ver: <https://voragine.co/agua-mas-cara-que-la-gaseosa-la-guajira-padece-con-la-comida-chatarra/>

de pobreza teniendo en cuenta que los recursos son más escasos. A esto se suma que la coordinación de los espacios y actividades de quienes integran los hogares es compleja debido a las desigualdades económicas. Además, las extenuantes jornadas laborales (formales e informales) reducen los tiempos de la cocina y dificultan comer en familia por lo que, usualmente, se opta por comida de calle como salchipapas, perros calientes o hamburguesas, aunque no sea la opción más saludable, pero lo importante es garantizar la sostenibilidad y cuidado de la vida: dar de comer a la familia.

La gestión diaria del comer (Fischler, 2010; García-Espejo et al., 2018) implica tomar decisiones sobre lo que se come, los tiempos, los espacios, la duración, lo que se sirve, cómo se sirve y el orden de alimentación; para los sectores empobrecidos esa gestión se ve limitada por los recursos económicos que son los que determinan el acceso a los alimentos y la posibilidad de organizar y planificar. En Cartagena ha habido cambios sustanciales en las formas cotidianas de alimentarse, por ejemplo, la eliminación de una de las tres ingestas diarias para ahorrar costos, que coincide, generalmente, en obviar el desayuno o la cena, y en considerar el almuerzo como la comida más importante del día y extender los horarios entre comidas para “aguantar más y no acostarse con tanta hambre” (participante grupo focal 2, comunicación personal, 4 de junio del 2023); y hacer una sola preparación para todo el día para economizar gastos: “Se hace desayuno-almuerzo o se almuerza tarde (tipo 4 p. m.), así que es almuerzo-cena. La única comida asegurada es el almuerzo” (participantes grupo focal 2, comunicación personal, 4 de junio del 2023).

La gestión del comer evidencia las estrategias que desarrollan las mujeres para afrontar la escasez. Esto no sería posible sin las redes familiares, de vecinos y amigas/os—patrones de reciprocidad— y las ayudas del Estado o de otras organizaciones no gubernamentales —patrones de redistribución— (García-Espejo et al., 2018). “En mi casa se redujeron las cantidades porque todo está caro. Yo hago bastante sopita de huevo con caracucha” (participante grupo focal 2, comunicación personal, 4 de junio del 2023).

“Uso papa y pasta para reemplazar la liga¹¹. Y si hay algo de carne la rindo con papa, tomate, cebolla, un huevo, y se revuelve con arroz, así se compone la comida” (participante grupo focal 3, comunicación personal, 11 de junio del 2023).

Lo cierto es que, por una vía u otra, las mujeres resuelven, por eso a muchas les da “la caminadera” cuando no hay comida en casa, cuando los/as hijos/as tienen hambre. Esa “caminadera” va asociada a sentimientos de rabia, impotencia, preocupación y miedo, que generan la imposibilidad de contar en lo inmediato con las herramientas y los recursos suficientes para satisfacer la necesidad de alimentación en sus familias. Esto evidencia que el relato del hambre va asociado a emociones y recuerdos. Hay una memoria corporal que, aunque en el momento de la narración no se esté experimentando la carencia alimentaria, hace que las mujeres y personas feminizadas afrodescendientes revivan el sentimiento del dolor del hambre encarnado en su cuerpo, por eso deviene el llanto y el enojo que pone en primer plano una subjetividad construida desde la carencia y el dolor.

Los mecanismos sociales que regulan las emociones de las mujeres son dispositivos de control que hacen que experimenten la ira y la desesperación, esto es lo que Mari Luz Esteban (2013) llama la intervención del cuerpo social. Las formas en que confluyen el cuerpo subjetivo individual y las relaciones / dinámicas sociales que pueden ser dispositivos de control o elementos de agencia de las mujeres afrodescendientes, pobres, populares y diversas sexualmente para agrietar el sistema patriarcal que regula quién come, qué y cuándo come. Así, el cuerpo es un territorio, un locus de enunciación y significación (Esteban, 2013) en el que se entrecruzan los mandatos patriarcales de la feminidad, las posibilidades de resistencia y de organización social.

La experiencia del hambre conecta a las mujeres de las geografías racializadas como bien lo relata la escritora brasileña

11 Forma de llamar a la proteína en el Caribe colombiano. “La liga” puede ser carne, pescado, pollo, cerdo. El huevo y el queso no se consideran como “liga”.

María Carolina de Jesús en su novela *Cuarto de desechos* (1960), vale la pena recordar algunas de sus palabras (Jesús, 2023):

Yo luchaba contra la esclavitud actual: ¡el hambre!. (p. 40)
Antiguamente eran los espaguetis el plato más caro. Ahora es el arroz con frijoles lo que sobrepasa a los espaguetis... ¡Hasta ustedes, frijoles con arroz, nos abandonan! Ustedes que eran amigos de los marginales, los favelados, los indigentes. Quién lo diría. Hasta el fríjol nos olvidó. No está al alcance de los infelices que están en el cuarto de desechos. (p. 51)

No dormí porque me acosté con hambre. Y quien se acuesta con hambre no duerme.

Como es horrible levantarse por la mañana y no tener nada que comer. Hasta pensé en suicidarme. Si me suicido es por deficiencia de alimentación en el estómago. Y por desgracia amanecí con hambre. (p. 103)

Y hay momentos que pienso en suicidarme... hay días que no tengo nada para darle de comer a mis hijos... Y la peor cosa para una madre es escuchar esta sinfonía: ¡Mamá, quiero pan! ¡Mamá, tengo hambre! ¡Estamos predestinados a morir de hambre! (p. 69)

Esta memoria corporal del hambre va configurando los cuerpos de las mujeres y personas feminizadas afrodescendientes como cuerpos con hambre ancestral e histórica, que paradójicamente les otorga —por parte de la matriz colonial— un sitio de cuerpos fuertes y resistentes, pero no como cuerpos sanos. Este cuerpo femenino que sufre el hambre es un cuerpo intervenido y que interviene otros cuerpos (hijos e hijas) a través del alimento.

Con la intención de comprender cómo se materializan en los cuerpos de las mujeres y personas feminizadas esos mandatos patriarcales, las emociones reguladas por dispositivos de control y las experiencias asociadas al hambre, se pidió a las participantes de la investigación que en las cartografías corporales expresaran con

una palabra los sentimientos asociados al hambre e identificarán en qué parte de su cuerpo sentían el hambre. El resultado que agrupa las palabras empleadas por ellas se aprecia en las dos nubes de palabras que se presentan seguidamente:



Fuente: Elaboración propia.

Estas palabras dan cuenta de lo difusa que es la frontera entre el cuerpo físico y el cuerpo emocional. El hambre (física y emocional) provoca tristeza, impotencia, letargo, succiona la energía vital, limita en el desarrollo de las actividades y en algunos casos puede llevar a una persona a la muerte. Así, la forma en la que se experimenta el hambre estructura una serie de memorias de hambre y dolor que son almacenadas en el cuerpo. Esta memoria corporal del hambre va configurando los cuerpos de las mujeres y personas feminizadas como cuerpos fuertes y resistentes, pero no necesariamente como cuerpos sanos. Esta especie de disciplina corporal de fortaleza que adquieren las mujeres y personas feminizadas a partir del ejercicio cotidiano del hambre es consecuente con el estereotipo de la mujer sacrificada, del arquetipo de la madre que todo el tiempo nutre y da todo a los demás, es lo que Kelleher (1997) concibe como lo indecible femenino, es decir, esa imagen de la mujer vaciada de sí misma que constituye una esencialidad que sirve al Estado para fijar la idea de que el

hambre es un asunto de elecciones individuales de las mujeres, de su capacidad para hacer “magia” cuando tienen que alimentarse.

Estas situaciones conducen a afirmar la necesidad de asociar el derecho a la alimentación con la igualdad de género y racial. La disociación del género y lo racial, de las garantías al derecho de la alimentación, terminan por invisibilizar las prácticas sociales que mantienen y reproducen cánones patriarcales, racistas y machistas que, en últimas, inciden en el goce de los derechos de las mujeres y personas feminizadas que habitan Cartagena. De ahí que la categoría de la feminización del hambre brinde un horizonte teórico apropiado para la comprensión de las experiencias de hambre en las mujeres y personas feminizadas afrodescendientes en la ciudad.

No obstante, como afirmaba Mintz (2003), la cocina es un espacio de *poiesis* y de resistencia política. Cocinar, alimentarse y comer son actos políticos. Los cuerpos feminizados si bien reciben toda la carga de los mandatos de género, también responden y hacen ejercicios críticos sobre su experiencia de la alimentación; desarrollan procesos de agencia que les permiten reflexionar, tejer redes, dar respuestas a las situaciones de hambre en las que se ven envueltas ellas y sus familias y proponer acciones de incidencia. Una muestra de ello son las colectivas que participaron en esta investigación sobre feminización del hambre, ellas reclaman la soberanía alimentaria de sus cuerpos.

Al respecto de esto, Sidney Mintz afirma, en *Sabor a comida, sabor a libertad* (2003), que las cocinas populares son producto de la escasez, de la creatividad que tuvieron las personas esclavizadas e indígenas para alimentarse con las sobras que el amo desechaba. En las condiciones de carencia y violencias que se vieron obligados a vivir los pueblos negros e indígenas fueron reconstruyendo sus formas de vida, recuperando la memoria culinaria y convirtieron la cocina en un espacio de agencia y de resistencia que terminó fortaleciendo los lazos comunitarios, haciendo tejido social a partir del intercambio de sabores, técnicas de preparación y recetas (Buenahora, 2012).

La creación de las cocinas populares fue agenciada por mujeres pobres (negras, indígenas, afrodescendientes, mestizas, migrantes) y constituyeron una base para la economía comunitaria y, algunas veces, la única posibilidad de sostenimiento económico familiar. Muchas de nosotras pudimos estudiar, ir a la universidad, porque nuestras madres se dedicaron a la cocina, algunas veces con mesas de fritos,¹² vendiendo pasteles,¹³ deditos de queso y empanadas, o se desempeñaron como cocineras en restaurantes o en las casas de Castillo, El Laguito y Bocagrande.¹⁴

Las cocinas populares constituyen redes de sostenimiento, de apoyo y colaboración en las que se intercambian recetas, y formas de rendir la comida debido a las restricciones económicas que limitan el consumo de carnes, obliga en muchos hogares a hacer uso del ingenio y de la creatividad para reemplazar algunos alimentos y, así, paliar el hambre. El poder suplir la calidad de unos alimentos por otros termina siendo una estrategia común con la que se busca equilibrar la economía del hogar con los altos costos de los alimentos en el mercado. Tal y como lo afirman tres de las participantes de los grupos focales:

La clave está en menos carnes, más granos. Yo hago con lentejas croquetas, las guiso y parecen carne. También hago sopa de lentejas. (Participante grupo focal 1, comunicación personal, 2 de junio del 2023).

En mi casa juntamos lo que queda, y eso lo vuelvo sopa con arroz. Hay veces que la sopa se saca para la tarde y se esmecha el pollo. Se le pone huevo y papa para que rinda, y eso se hace con un guiso de tomate y cebolla. (Participante grupo focal 2, comunicación personal, 4 de junio del 2023)

12 Una mesa de fritos es un puesto de frituras tradicionales del Caribe colombiano. Usualmente se encuentran en las mañanas y al caer la tarde. La mesa de fritos está compuesta por arepas de huevo, carimañolas, buñuelos de frijol, empanadas de carne, papa rellena de huevo y carne, quibbes patacones, chicharrón y suero (salsa).

13 Tamal de masa de arroz que puede ser de pollo, cerdo o mixto.

14 Barrios de la élite cartagenera, ubicados en la zona norte de la ciudad.

Ahora comemos cosas que antes eran para los perros como la malaya, la chocozuela, eso lo hago en sopas. (Participante grupo focal 2, comunicación personal, 4 de junio del 2023)

Estas preparaciones “rendidoras” remiten a los cocidos de olla, de los cuales surgió el sancocho, donde se mezclan varios ingredientes sobrantes para armar un plato nuevo y así no se desperdicia nada; les permite a las mujeres economizar y cumplir con el objetivo de proporcionar energía al cuerpo, llenarse y activar la memoria culinaria. Aunque no se experimente el “placer” de la distinción gastronómica (Bertome et al., 2013) sí se disfruta, aunque en muchas ocasiones no se cumpla con los parámetros de una alimentación saludable:

Las estrategias que se implementan para hacer que la comida rinda: comida barata, aunque se sepa que no es la mejor calidad. Como esos lugares donde venden los granos a mil y dos mil pesos, no son muy buenos y vienen con gorgojo, pero si se preparan bien quedan sabrosos. (Participante grupo focal 1, comunicación personal, 11 de junio del 2023).

Estos testimonios dan cuenta de la constante y valiosa contribución de las mujeres afrodescendientes a la cultura alimentaria gastronómica de Cartagena, y de Bolívar¹⁵, aunque no sean ellas las que figuren en los premios ni reconocimientos nacionales e internacionales. Es la madre —o figura materna— quien enseña las estrategias de resistencia y creatividad, ante las imposiciones del sistema capitalista, para “resolver y gestionar” el comer y afrontar el hambre.

Los relatos muestran cómo las mujeres y cuerpos feminizados racializados y empobrecidos desarrollan estrategias y acciones de resistencia ante la opresión, lo que genera nuevas alternativas para sobrevivir al poder, y en algunos casos, fisuran las estructuras de género, raciales y de clase. Las mujeres afrodescendientes se han

15 Departamento del cual Cartagena es capital.

movido entre la aguja y el fogón, y estos oficios lograron generar niveles de independencia y autonomía que les permitieron enfrentar el ser “las otras”.

Sin embargo, estas circunstancias de creatividad-creación alimentaria si bien son una manera de resistir a la geopolítica del hambre, evidencian la violencia alimentaria que repercute en el cuerpo, en la autoestima y se configura como un legado transgeneracional del que es muy difícil escapar.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La feminización del hambre es un ejercicio de colonización en tanto es una violencia epistémica (extractivismo del saber de las mujeres sobre la cocina), es una configuración de relaciones asimétricas que profundizan las desigualdades en torno al acceso y consumo de los alimentos. Es la anulación y silenciamiento de los cuerpos de las mujeres que se convierten en territorio a conquistar por el capitalismo patriarcal (Vizcarra, 2008). La feminización del hambre configura un horizonte de vulneración de las mínimas garantías nutricionales, además de la desarticulación sociofamiliar y la limitación del poder de las mujeres afrodescendientes que habitan Cartagena, y de sus posibilidades de escucharse, de juntarse y tejer sus mapas corporales desde otras trayectorias alimenticias.

BIBLIOGRAFÍA

- Arboleda Quiñonez, Santiago. (2018). Rutas para perfilar el ecogeonocidio afrocolombiano: hacia una conceptualización desde la justicia histórica. *Nómadas* (50), 93-109.
- Arendt, Hanna. (1997). *Qué es política*. España: Paidós
- bell hooks. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. España: Rayo Verde Editorial.
- Bertome, Julia; Eynard, Martín; Huergo, Juliana y Lava, María del Pilar (2013). *Un mundo de sensaciones: Las prácticas del comer entre el placer y el hambre*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://www.aacademica.org/000-038/265>

- Buenahora, Giobanna. (2012). Viajeros y memoria culinaria en Cartagena de Indias en el siglo XIX". En: *Biblioteca Básica de las Cocinas Tradicionales de Colombia*. Tomo 15. Ministerio de Cultura de Colombia.
- Cartagena Cómo Vamos (2023). Informe calidad de vida Cartagena. Desafíos de ayer y hoy. <https://cartagenacomovamos.org>
- Collins, Patricia Hill, y Bilge, Sirma. (2016). *Interseccionalidad*. España: Ediciones Morata.
- De Jesús, Carolina María. (2023). *Cuarto de desechos*. Colección Vindictas. Universidad Autónoma de México.
- Elvás Iniesta, María Salud. (2010). *La alimentación en la conquista de Cartagena de Indias*. España: Surdigraf.
- Esteban, Mari Luz. (2013). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. España: Bellaterra Ediciones.
- Federici, Silvia. (2022). *Más allá de la periferia de la piel. Repensar, reconstruir y recuperar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Food First Information and Action Network [FIAN] Colombia. (2024). *Alimentar en vez de Hambrear*. [Quinto informe sobre la situación del derecho humano a la alimentación y nutrición adecuadas en Colombia/2024]. <https://fiancolombia.org>
- Fischler, Claude. (2010). Gastro-nomía y gastro-anomía. Sabiduría del cuerpo y crisis biocultural de la alimentación moderna. *Gazeta de Antropología*, 26 (1), [artículo 9], 1-21. 10.30827/Digibug.6789
- García-Espejo, Isabel; Otero-Estévez, Sonia, y Díaz-Méndez, Cecilia. (2018). Discursos sobre la escasez: estrategias de gestión de la privación alimentaria en tiempos de crisis. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (40), 85-105.
- Kelleher, Margaret. (1997). *The feminization of famine: representations of women in famine narratives*. Durham: Duke University Press.
- Lugones, María. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, (9), 73-102. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1501>

- Mintz, Sydney. (2003). *Sabor a comida, sabor a libertad, incursiones en la comida, la cultura y el pasado*. México: CIESAS / Ediciones de la Reina Roja / Conaculta. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/272>
- Moreno-Zapata, Francia. (2020). *Relaciones de poder en torno al movimiento social afrodiaspórico en el Pacífico colombiano entre 1970 y 2013*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma Metropolitana UAM-X
- Múnera Cavadía, Alfonso, y Raúl Román Romero. (2016). *La ciudad en tiempos de epidemias. Cartagena durante el siglo XIX e inicios del XX*. Universidad de Cartagena.
- Quijano, Aníbal. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Steel, Carolyn. (2020). *Ciudades hambrientas: cómo el alimento moldea nuestras vidas*. España: Capitán Swing Libros.
- Viveros Vigoya, Mara. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Vizcarra Bordi, Ivonne. (2008). Entre las desigualdades de género: un lugar para las mujeres pobres en la seguridad alimentaria y el combate al hambre. *Argumentos* 21 (57), 141-173.

LA SUBLIMACIÓN DEL CABELLO CRESPO EN ÁFRICA PRECOLONIAL Y EN COLOMBIA NEGRA PARA UN EMPODERAMIENTO CAPILAR

Sara Candela Montoya

INTRODUCCIÓN

El cabello crespo es una de las herencias más poderosas y visibles que conecta a las poblaciones afrodescendientes de las Américas y del Caribe con el vasto continente africano. En Colombia, Emilia Eneyda Valencia y Astrid Liliana Angulo, creadoras de eventos culturales en torno al trenzado del cabello afro, como el festival Tejiendo Esperanza y Quieto Pelo, definen el cabello crespo “como una de las huellas de africanía más fuertes en América y de la diáspora africana en el mundo” (Guerrero, 2022, p. 49). En el espacio occidental, el cabello ha sido quizá uno de los rasgos físicos de la corporalidad negra más expuestos a los estereotipos, al ridículo y al menosprecio. *Pelo malo, pelo maluco, pelo ruin, pelimaldita, pelidura, peliapretada, peliparada, pichadero de ratas, pelo de chucha, pelo crispeta, pelo puto, pelo tosco, pelo rucho, pelo ñongo, pelo chontudo, bombril, esponaja, churrusca* son insultos comunes que han experimentado y experimentan aún los hombres y sobre todo las mujeres

de la diáspora africana de Abya Yala.¹ En la búsqueda del empoderamiento individual y colectivo, la valoración y la reapropiación de la estética femenina negra a través del cabello es una etapa fundamental. Es lo que hemos llamado un empoderamiento capilar. Esto implica necesariamente el rechazo de los estereotipos del cuerpo femenino negro definido y naturalizado de manera negativa desde la exterioridad occidental. Es decir, el rechazo a los cánones de belleza impuestos por el lenguaje excluyente y agresivo de la “cultura de la supremacía blanca” (*culture of white supremacy*) (bell hooks, 2015, p. 42) en la que una parte importante de las mujeres afrodescendientes ha fomentado el odio de sí mismas y la imposibilidad de amar y disfrutar plenamente de sus cuerpos (Collins, 2021, p. 211), y en particular, de sus cabellos.

En el pasado y en el presente, el uso y la gestión del cuerpo han tenido un lugar fundamental en la historia de las poblaciones negras, y especialmente en la historia de sus mujeres. Ya sea mediante la adhesión a la normatividad eurocéntrica, o, al contrario, en el hecho de adoptar una estética decolonial y oponerse cabalmente a las normas de la belleza blanca. A veces incluso alternando entre ambas y creando nuevas posturas estéticas a partir del fenómeno de la creolización.² El cuerpo femenino negro ha sido un espacio de alienación, pero también de acción social, un lugar de sufrimiento y a la vez de búsqueda continua de liberación. Podemos citar aquí diversas estrategias de acomodamiento,³ como lo fue por ejemplo la desnaturalización de los rasgos africanos y en particular

1 Abya Yala significa “tierra en plena madurez”. Antes de la colonización, era el término utilizado por la población nativa kuna de la región del Darién entre Panamá y Colombia para designar el continente americano (norte, sur y Caribe). En este artículo alternamos entre las denominaciones: las Américas, América Latina y Abya Yala.

2 La creolización (y no la criollización) nos dice el filósofo martiniqués Édouard Glissant es el contacto entre elementos culturales distintos en un lugar dado del mundo y cuyo resultado es una información nueva totalmente imprevisible. Al contrario del mestizaje, al buscar un diálogo armónico entre las diferentes raíces que componen a un ser, la creolización va más allá de la simple síntesis o de la jerarquización de estos elementos.

3 Según el historiador Paul Lovejoy el acomodamiento, es decir el hecho de acomodarse al sistema esclavista, era también una acción activa de resistencia por parte de las y los esclavizados que buscaban minimizar las opresiones padecidas.

las múltiples formas de alisado capilar. En el sistema esclavista de las Américas, sobre todo en el de los Estados Unidos, mujeres y hombres crearon y desarrollaron técnicas para aclarar sus rasgos y alisar sus cabellos sabiendo la peligrosidad y las lesiones que implicaba esta *estética prestada* (*esthétique d'emprunt*) (Smeralda, 2004, p. 280). Aunque pueda sorprender, es importante tener en cuenta la postura de resistencia que de cierto modo implicaba el blanqueamiento físico. Pues, a pesar del alto nivel de alienación, el objetivo final era la aceptación y el acceder a oportunidades de ascensión, lo que significaba la inversión de un orden social que de forma explícita las y los despreciaba. Al contrario, en las décadas de los años 60 y 70, al adoptar el uso no convencional de las trenzas, del peinado afro o de las rastas / *dreadlocks*, el movimiento Black is Beautiful, así como el movimiento jamaquino Rastafari rechazaron radicalmente la estética occidental. Más recientemente, desde los años 2000, en una posición menos politizada, el Movimiento Natural, conocido como Nappy en Estados Unidos, que ha ido extendiéndose gradualmente dentro de toda la diáspora africana, constituye también un espacio contemporáneo de lucha estética.

En esta compleja genealogía del cabello africano, resulta sin embargo esencial volver a la historia capilar del África precolonial, de Alkebu-lan.⁴ Pues, durante milenios, mucho antes de que el proyecto occidental tomara forma y se impusiera como cultura dominante, el cabello crespo era fuertemente apreciado y sublimado entre las poblaciones africanas. En las dinámicas de autodefinición y de autoestima que conllevan al empoderamiento social, este elemento histórico es de gran importancia, ya que pone de relieve los intensos procesos de desestructuración y de devaluación que sufrió el cuerpo negro al ser arrancado del continente africano y deportado a las sociedades coloniales del “Nuevo Mundo”. Según la socióloga martiniquesa Juliette Smeralda (2004), las mujeres y hombres esclavizados aprendieron progresivamente “a denigrar sus cabellos y sus pieles en un proceso relacional que revela la naturaleza del contacto que dichas culturas mantuvieron con una civilización extranjera dominante que solo veía lo feo donde los africanos veían lo bello” (p. 79).

4 Como Abya Yala, antes de la colonización Alkebu-lan era la nominación de origen árabe para designar el continente africano. Es bastante utilizado en los discursos panafricanistas que consideraban el término África como una construcción epistémica eurocentrada.

EL SIMBOLISMO ESPIRITUAL, POLÍTICO Y ARTÍSTICO DEL CABELLO CRESPO EN ÁFRICA PRECOLONIAL

En todas las culturas del mundo, la ritualización del cabello ha desempeñado un papel central en la sociología del cuerpo. La estética capilar es implícitamente un hecho cultural subordinado a una simbología social (Smeralda, 2004, p. 17). Michel Odoul y Rémi Portrait (2002) abren una perspectiva psicológica, e incluso espiritual, que consideramos complementaria al enfoque sociológico. Según ellos, el cabello es ese vínculo fuerte y sutil que conecta de forma simultánea al ser humano con el cielo y la tierra:

Es mucho más que un adorno o un accesorio de moda o de seducción. Es ese hilo del alma que nos conecta con nosotros mismos, con nuestras raíces y que a menudo puede hablarnos de nosotros. Por lo tanto, debemos respetarlo y tener en cuenta su dimensión profunda. [...] La calidad de escucha que mostremos hacia él determinará nuestra capacidad para saber rápidamente qué está sucediendo en nosotros. [...] Nuestro cabello también es el barómetro de nuestra salud moral, psicológica, ya que vibra al unísono con nuestros estados de ánimo y nuestros traumas. Como parte integral de nuestra realidad física, nuestro cabello no puede ser separado de nosotros mismos y de nuestra vida. Este lleva una simbología inconsciente profunda que remonta a los albores de la humanidad. Para aquellos que saben descifrarlo, cada órgano o parte del cuerpo habla muy precisamente de su dueño. Esto también es aplicable a nuestro cabello. Son los hilos que nos conectan con una sutileza y profundidad poco sospechadas, con nosotros mismos, con nuestra vida, con nuestra historia, con lo que sufrimos o hemos sufrido, a veces hace mucho tiempo. También son testigos implacables de nuestros modos de pensamiento y de vida, y del desgaste que estos provocan en nuestro organismo. [...] Aceptar esta idea puede permitirnos evitar o cambiar comportamientos inadecuados o comprender qué memoria emocional destiñe desagradablemente en nuestra relación con la vida. (p. 15)

Mucho antes del establecimiento del imperialismo europeo, el cabello crespo gozó de un estatus social, cultural y espiritual bastante elevado en la mayoría de las sociedades precoloniales del África subsahariana. Su textura lanosa y densa, tan desdeñada por los colonizadores españoles, portugueses, franceses, ingleses y holandeses, era fuente de inspiración y de creatividad en aquel continente. Al crecer en espiral, el cabello africano, tiene la particularidad de poder ser “esculpido” y trabajado de manera muy elaborada sin perder su forma. Así, en las sociedades precoloniales africanas, tanto hombres como mujeres, sublimaban sus cabellos mediante una gran variedad de peinados sofisticados e incluso arquitectónicos.

Los cabellos no solo se trenzaban, sino que también se unían, se erigían en abanico, en crestas, se dividían en cascos o lóbulos, se organizaban en mechones, en copas, en colas de caballo o en moños, eran moldeados en forma de cuernos, sujetos por armazones, inflados o alargados por fibras vegetales o cabello humano. (Hahner, 2003, p. 64).

Los accesorios (coronas, turbantes, diademas, peines de marfil, peine de púas, etcétera), los cuidados (arcilla, grasas animales, pastas y aceites vegetales, etcétera), los adornos (hilos de oro, bronce, plata, conchas, perlas, cauris, plumas, etcétera) y la imaginación utilizada para realzar la belleza del cabello crespo representaban una actividad, un tiempo y un espacio de importancia capital en la vida de los hombres y de las mujeres de África. La relación con el tiempo y la colectividad que implicaba el tratamiento del cabello eran también elementos culturales esenciales. Cuidar y peinar el cabello requerían horas, incluso días y mucha paciencia. Por ejemplo, el famoso peinado *mikanda*, conocido como “el peinado en cascada”, del pueblo Luba originario del Congo, implicaba más o menos cincuenta horas de trabajo. En el siglo XXI, como explica el intelectual togolés Alem Kangni (2003), “en seis horas en un salón de Lomé o de Dakar, con un equipo de peluqueras aprendices, se hacen las

mismas trenzas delgadas que nuestras madres africanas tardaban dos días en hacer” (p. 306). El ritual del cabello favorecía momentos de sociabilidad entre las mujeres quienes, sentadas en banquillos o en el suelo, perpetuaban gestos seculares y transgeneracionales. En este espacio dedicado principalmente a la sublimación capilar, ellas creaban lazos de sororidad, o de rivalidad, forjaban complicidades, intercambiaban consejos y revelaban múltiples secretos (Falgayrettes-Leveau, 2003, p. 18).

Según el estudio de Willie Morrow realizado dentro de la población afroestadounidenses, “el cabello era el símbolo del ser de los africanos o de lo que querían llegar a ser”. Entre los yorubas, la cabeza representa el centro de la vida, de ahí el famoso refrán: “es tu cabeza la que conoce tu futuro (*ori ni o mo atisun eni*)”. En la cultura yoruba, el cabello (así como las uñas) que crece perpetuamente era considerado como un aliento vital, una manifestación de la dimensión interior y espiritual de cada individuo (p. 171). En la República Democrática del Congo, entre los lubas, el peinado femenino en forma de cruz, cuyo entrelazado de trenzas simboliza las cuatro direcciones del universo “lleva los signos de la clarividencia y refleja el papel real y simbólico de la mujer”. El volumen semiesférico del moño que prolonga la forma plena y redondeada de la frente y la parte superior de la cabeza rapada evoca el cielo. “El peinado se presenta como una encrucijada donde los espíritus se reúnen y luego se dispersan”. Otra gran característica del cabello afro es su facultad en convertirse en un discreto receptáculo de objetos. En algunas poblaciones africanas, especialmente entre los peul, las peluqueras solían insertar amuletos en los peinados de los guerreros para darles suerte en la batalla. Un mito tabwa relata cómo Kyombo Nkuwa, el dios de la migración, habría insertado entre sus trenzas los elementos esenciales para la cultura: las semillas de plantas comestibles, el fuego vital y la cesta para la recolección de impuestos. Además, el héroe sería el origen de la agricultura pues al agitar sus cabellos, las semillas cayeron sobre la tierra y germinaron. Más allá de la dimensión económica, esta leyenda confirma el poder mágico que rodea el cabello.

Las numerosas estatuas conmemorativas y figurinas culturales reunidas en el libro *Parures de tête* (ornamentos de cabeza) muestran cómo la creatividad y el adorno capilar constituían una preocupación en la vida cotidiana de las poblaciones de la vasta región del Congo. “En esta área cultural, los peinados variaban infinitamente, y sería vano elaborar un inventario exhaustivo: las modas evolucionaban, diferían, incluso dentro de un mismo grupo” (p. 16). A finales del siglo XIX, los viajeros occidentales que recorrieron esta región, como Joseph Thompson, David Livingstone, Verney Cameron, Edward Hore o el Reverendo Pierre Coolle, quedaron impresionados por la diversidad y el refinamiento de los peinados congolese. En este sentido, en 1880, Joseph Thompson informaba a las poblaciones europeas que “la ley de la moda reina tanto en el corazón de África como en los círculos elegantes de París o de Londres” (*Collection Marc Ladreit*, p. 8). En otras regiones como Sierra Leona y Camerún, la noción de belleza era determinada por el peinado. Entre los Mendes, “cuanto más inusual y complicado es el peinado, más atractiva era la mujer” (Hahner, 2003, p. 72). De igual manera, entre los Wodaabe, un subgrupo de los Peul Bororo de Níger y del norte de Camerún, el cabello era central en el culto a la belleza y se celebraba durante rituales y competiciones que se daban más que todo entre hombres (p. 70). En la mayoría de las sociedades del África subsahariana, el acto de raparse el pelo, solía significar que una persona atravesaba un estado de duelo, un renacimiento, una transición, un momento de desorden, de peligro o de duda. Por otro lado, el cabello, natural, largo y sin peinar, ha sido en general considerado como una falta de cortesía, un signo de anormalidad e incluso de locura. Los mendes creen que las niñas con el cabello natural y largo corren el riesgo de ahogarse porque los espíritus del agua, a menudo femeninos, de pequeña estatura y con cabello largo, al considerarlas como parte de su grupo, tratan de atraparlas y llevárselas al río. Esta particularidad cultural de no dejar el pelo suelto y natural pone de manifiesto la raíz mitificada a la madre tierra África comúnmente reivindicada por los movimientos diaspóricos Black is beautiful o del Movimiento Natural.

Pues, se podría decir que estos peinados son más un resultado de la creolización afro-occidental que una herencia cultural directamente africana.

Más allá de la simbología estética, en el África subsahariana precolonial, el peinado siempre fue un medio poderoso de comunicación. Por un lado, indicaba elementos identitarios y espirituales, por el otro, podía manifestar una posición política o representar un evento social o personal. El peinado solía reflejar la edad, el clan, la ocupación, el estatus social e incluso las preferencias y fantasías individuales, que permitían concebir diseños extravagantes y originales (Smeralda, 2004, p. 75). De igual manera, como signo y lenguaje del cuerpo, el tratamiento del cabello trazaba una estricta jerarquización social entre los individuos de una misma sociedad. Si los peinados más básicos estaban destinados a las mujeres y a los hombres esclavizados, los más elaborados eran generalmente reservados a las personas de la clase aristocrática, militar o religiosa. El cabello también podía convertirse en un espacio simbólico donde se representaban los ciclos de la vida de una persona como la pubertad, el matrimonio, los embarazos o el duelo. Por ejemplo, en Malí y en Senegal, entre las mujeres de origen Bamana los peinados reflejan diferentes etapas de la vida. El peinado llamado *gossi* era reservado a las mujeres de diecisiete años, casadas o en edad de hacerlo (Hahner, 2003, p. 72). En la época precolonial, en el sur de Angola y en Namibia, entre los Mbalantu, un subgrupo de los Ovambo, seis estilos diferentes de peinado marcaban los estados de la mujer desde la pubertad hasta el matrimonio.

El peinado también podía aludir a la sensibilidad y a los afectos particulares de su diseñadora, así como a estados de ánimo específicos: el amor, la decepción, el deshonor e incluso la protesta individual y colectiva. Por lo tanto, algunos peinados también hacían referencia a períodos de crisis o evocaban eventos socio-políticos significativos o polémicos. En 1960, en el contexto de la descolonización en África, para celebrar la independencia y el retorno del poder negro, las mujeres kongo peinaban su cabello en

espiral recordando el símbolo zinga de la longevidad y de la trayectoria celestial diaria del sol alrededor del mundo de los seres vivos (Hahner, 2003, p. 217). En los años setenta, la invención del peinado “represa de Inga” hacía referencia a una represa hidroeléctrica construida en la parte inferior del río Congo, uno de los proyectos emblemáticos del joven Estado independiente del Zaire, hoy nominado República Democrática del Congo. En la esfera más íntima, el peinado “Déjame pasar, co-esposa” nos dice Hahner, vislumbra la poligamia y los problemas de preferencias que se pueden dar entre el esposo y sus diferentes esposas (p. 116).

Más allá de la simbólica identitaria y del lenguaje social, yacía también un sentido poético y artístico que transforma los cabellos africanos en verdaderas obras de arte. La serie de fotografías *Hair Style* tomadas entre 1968 y 1999 por el fotógrafo nigeriano Okhai Ojeikere ilustra más de mil retratos de mujeres nigerianas cuyos trenzados revelan sorprendentes trabajos de orfebre. Acostados o sueltos, longitudinales, verticales o laterales, los trenzados también se distinguen por sus múltiples formas que van desde las micro-trenzas hasta las trenzas medianas llamadas (rastas) pasando por las trenzas más gruesas (patras). Se aprecia también una cantidad inaudita de figuras geométricas, así como juegos de curvas, espirales, volutas y líneas sinuosas creando sobre los cueros cabelludos arabescos tan elegantes como sensuales (Magnin, 2000, p. 158). Además de las trenzas, estas fotos revelan diversas técnicas de torsiones, moños y mechones enrollados con hilo. Se puede ver sobre las cabezas la constitución de pequeñas bolas erigidas cuya base está enrollada con hilos de coser, es decir, el estilo ancestral de los *embutidos* importados por las mujeres africanas esclavizadas a la Nueva Granada, actual Colombia. Para Ojeikere, todos estos peinados eran verdaderas esculturas arquitectónicas cargadas de belleza, de sentido y de una tradición milenaria. Los peinados, decía, “son arte. Forman parte de nuestra cultura. Quería fotografiarlos para conservar su memoria” (Guillor, 2014, s. f.). De espaldas, a veces de perfil y escasamente de frente, el artista fotografiaba los peinados de las mujeres nigerianas que cruzaba en la calle, en la

oficina o en las fiestas. “Su obra constituye, más allá del proyecto estético, un patrimonio único a la vez antropológico, etnográfico y documental” (Magnin, s. f.). Además, había fotografiado esculturas de bronce milenarias en las grandes colecciones nacionales para mostrar que estos peinados ya existían en Nigeria desde hace 2 000 a 3 000 años y si bien, muchos de ellos habían desaparecido, debido a la colonización y a la occidentalización de la estética africana, otros se habían transmitido de generación en generación, especialmente entre las mujeres (Fosters, 2014).

HUELLAS CAPILARES DE AFRICANÍA EN COLOMBIA

El desarraigo de la tierra ancestral significó para las personas esclavizadas el alejamiento del sistema de belleza africano donde el cabello crespo, lo vimos, fueron símbolos estéticos valorados, celebrados y sublimados. La trata transatlántica desembocó en el desposeimiento arbitrario del tiempo de los y de las africanas, tiempo que durante los siguientes cuatro siglos estaría en manos de los esclavistas y de la producción capitalista. La falta de tiempo y la privación del peine de púa africano (Smeralda, 2004, p. 86), otro de los elementos indispensables para el cuidado capilar afro, conllevaron en el desconocimiento del valor incalculable del cabello crespo, convertido en el espacio occidentalizado en blanco de tortura, humillación y resentimiento (p. 96). Al ser arrancados del entorno sociocultural que le daba todo el sentido a la estética africana, la transmisión de la belleza y la autoestima adquirida a través del reconocimiento colectivo perdió todo su significado para las mujeres y los hombres africanos de las Américas y del Caribe. La pérdida de esta herencia se tradujo en la alienación paulatina de las poblaciones afrodescendientes, que se fueron convenciendo de que su cabello y su piel eran sinónimos de fealdad, optando masivamente por una *estética prestada*, es decir por el blanqueamiento y la occidentalización de sus cuerpos. Esto significó el borramiento de las raíces culturales y estéticas africanas. Sin embargo, gracias a las resistencias individuales y colectivas perduraron igualmente *huellas de africanía* (De Friedmann, 1986) bastante visibles en

ciertas poblaciones afroamericanas, afro-latinoamericanas y caribeñas. Hoy en día, las prácticas populares de trenzado, transmitidas de generación en generación, son una prueba viva de que el legado capilar africano ha sobrevivido a pesar de siglos de aculturación. el Caribe y el Pacífico colombiano, y más específicamente San Basilio de Palenque y el Chocó son dos claros ejemplos. Como veremos, allí se siguen perpetuando y transmitiendo peinados africanos tradicionales y toda una memoria colectiva vinculada a África.

El enfoque histórico del cabello crespo, especialmente de los peinados en África precolonial, resulta un elemento fundamental para comprender los conocimientos técnicos, así como espirituales, importados por las migrantes desnudas africanas a la Nueva Granada, actual Colombia. Fue, sin duda, gracias a la alta técnica que permitía transformar el cabello crespo en esculturas arquitectónicas que Wiwa o Leonor Membela⁵ y otras mujeres palenqueras confeccionaron mapas capilares que mostraban el camino hacia la libertad. También, movilizaron un saber espiritual ancestral africano al utilizar el peinado de sus cabellos para ocultar objetos de gran utilidad. Al igual que el dios de la migración Kyombo Nkuwa, durante la travesía por el océano Atlántico, en el vientre de los barcos, semillas y pequeños objetos fueron transportados en los cabellos de las y los esclavizados. En Colombia, en el Chocó, esta práctica será perpetuada a través del peinado llamado *Embutidos*. Estos moñitos, ya evocados, que cubrían la cabeza, se convertían en minúsculas cajas fuertes donde las mujeres que trabajaban en la mina de oro solían esconder parte de sus hallazgos para luego comprar su libertad o la de sus seres queridos (Vargas, 2003, p. 120).

El importante papel que jugó el cabello crespo en el activismo de las mujeres de las poblaciones esclavizadas de la región del Pacífico colombiano ha sido desarrollado en el estudio *Poética del peinado afrocolombiano*. En este, su autora, la socióloga Lina Vargas, nos ofrece el testimonio valioso de Leocadia Mosquera, oriunda del

5 Wiwa (esposa de Benkos Biohó) y Leonor Membela fueron dos reinas cimarronas de los palenques de la Matuna, (actual San Basilio de Palenques) y del Limón, establecidos en siglo XVI, alrededor de Cartagena de Indias, en el Caribe colombiano.

pueblo de Itsmina en el Chocó, en el que ella recuerda momentos y conversaciones compartidos en su infancia con su abuela y su bisabuela, quien fue esclavizada. Aquella memoria femenina transgeneracional vislumbra cómo las mujeres establecieron toda una codificación geográfica para los planes de evasión que luego esculpían estratégica y metódicamente en sus cabellos. Así, cuando las mujeres trabajaban al aire libre, explica Leocadia, observaban con gran atención su entorno con el objetivo de ubicar las montañas, los ríos y los árboles más imponentes. Luego se reunían alrededor de la cabeza de la más joven y esculpían un plan de escape mediante trenzas pegadas llamadas *tropas*. Luego, este plan era transmitido a los hombres quienes debían memorizarlo:

Allá era en el patio de las casas (donde las mujeres se reunían para planear la fuga), se sentaban cuatro o cinco a peinar, pero cuando iban a hacer la estrategia de fuga, que era lo que mi abuela me contaba, la estrategia de fuga, entonces eran cuatro o cinco señoras de las que decían, cómo iban las siembras, iban a sembrar, se recorrían el monte, entonces sabían dónde era el monte más, más culebrero como se dice, más difícil para los otros alcanzarlos, entonces ellas tejían la maraña, digamos así, de la estrategia, entonces si estamos aquí en la orilla del río, nos vamos hacia el monte, monte adentro, pero más adentro tantas tropas hay un río, entonces esta primer tropa era cortica, la otra la hacían más larga y la otra más larga, esas eran las distancias que tenían que recorrer, ¿sí? Tonces, igual, ellas se ponían a hacer la estrategia; cuando ya venían los hombres, o uno, el que iba a decir cómo era, pues no se podían reunir...entonces se paraba uno así y observaba, y una de las viejas era que daba... en esa época como que era el matriarcado que mandaba, o sea una de las viejas era la que ponía y decía “miren —no decía nombres ni nada—, esta tropa avanza aquí y aquí avanza otra y otra. (Vargas, 2003, p. 119)

Después de la abolición de la esclavitud, en estas dos regiones colombianas el trenzado africano del cabello crespo continuó siendo un espacio plural de lenguaje cotidiano, secreto y político. La entrevista de Leocadia Mosquera destaca esta vez el significado mágico de peinados como los *cachos de vaca* o el *peinado de la reina*, entre otros, aún conservados por algunas mujeres del Pacífico en el siglo XXI. Leocadia heredó de su bisabuela y abuela toda esta cosmogonía cultural relacionada con la tradición capilar africana, cuya simbología fue transmitida secretamente, de mujer a mujer, dentro de su familia:

Había un peinado que ella decía que era de las reinas. Se peinaban, así como en caracol, como en caracol y llegaban acá a la corona. Eso es un peinado de reina en África. Y como mi abuela (la bisabuela de Leocadia) decía que venía de una parte que tenía mar se peinaba así, y quedaba todo aquí en la coronilla, todo concentrado. [...] Además, se hacía una trenza aquí y otra trenza acá (una trenza que sale de arriba de una oreja y otra de otra y se cogen las dos hacia arriba) y se las cogía, esa también ella decía que era también como de fuerza [...] las personas que se hacían esas trenzas como que eran duras pa'pelear, yo no sé más o menos ese era el mensaje que tengo claro allá. Me decía "venga le hago esas trenzas, pero no se va a dejar pegar". Entonces con esas trenzas no me dejaba pegar. [...] Y yo le preguntaba... que porque ella siempre se hacía dos moñas como las que tengo yo aquí. Pero ella como tenía el pelo bastante y grueso, a ella le llegaban acá (al hombro), yo la miraba como que fueran dos cachos de vaca. Y le decía a mi abuela: "Ay ¿abuela usted por qué se hace ese peinado con dos cachos?", y era con esos dos cachos, y ella "mmm, después te digo, después te digo", y un día me dijo: "venga le enseño, hija porque usted es el ananse de la familia"⁶ y me sentó, y empezó a

6 "Ananse" significa araña. Es un animal presente en numerosas leyendas afri-

contarme: me dijo, “estos dos cachos que usted dice, eso es el poder”. Entonces, esas dos trenzas, que es un... eran cruzadas así (dos trenzas gruesas hacia los dos lados y arriba de la cabeza). Había dos formas de tejerlas: por dentro y por fuera. A ella le gustaban por fuera, así que las tengo aquí. Que son tres gajitos, y se coge y se va tejiendo todo el pelo... me decía que era el poder [...]. (Vargas, 2003, pp. 116-118)

En el ensayo *Peinarse en Costa de Marfil* (*Se coiffer en Côte d'Ivoire*), Timothy Francis Garrard narra su encuentro con la señora Kouakou N'Guessan, una mujer de noventa años de edad, originaria del sur de Beouli, en Costa de Marfil. En la década de 1920, ella había aprendido múltiples peinados tradicionales, uno de ellos llamó especialmente nuestra atención por su similitud con el que llevaban doña Gregoria y Leocadia, los *cachos de vaca*. Se trataba del peinado *Bwa wè*, cuernos de búfalo, en el que, según nos cuenta la señora Kouakou: “los cabellos de las mujeres se dividen en dos largas trenzas, una a cada lado de la cabeza, que se estrechan hacia abajo y hacia adelante como cuernos” (Garrard, 2003, p. 123). Para comprender la semiología afro-diaspórica de los *cachos de vaca* como un peinado que otorga fuerza a las mujeres, el mito fundador mandinga de la mujer-búfalo nos ilumina sobre este tema⁷. Esta leyenda revela el orden patriarcal que mucho antes de la colonización europea reinaba ya en el actual Malí en detrimento de las mujeres y evoca un tema central en los estudios de género: la violencia alimentaria⁸ (Segato,

canas que se caracteriza por su inteligencia y audacia. La expresión “ananse de la familia” alude al niño o a la niña elegida para recibir el saber ancestral y a su turno transmitirlo a las nuevas generaciones.

7 En su libro *La gran gesta del Malí, de los orígenes a la fundación del imperio* (*La grande geste du Mali, des origines à la fondation de l'empire*), Youssouf Tata Cissé, etnólogo, historiador y especialista de la tradición oral de Malí, logró recuperar una parte importante de la tradición oral transmitida por el griot Wa Kamissoko en la que se encuentra la historia de la mujer búfalo, una mujer que no soportó ser humillada.

8 La violencia alimentaria es una violencia física y simbólica que históricamente ha privilegiado la alimentación de los hombres dentro del núcleo familiar y de la sociedad en general. Presente en la mayoría de las sociedades humanas, esta alimentación diferencial ha afectado y afecta hoy en día a todas las mujeres.

2016, p. 147). La mujer-búfalo nació de esta injusticia en la que las mujeres reciben menos comida y particularmente menos proteína animal que los hombres. El cuento dice que el rey de la región de Dô, llamado Dô Moko Nyamoko Dyata, hizo un festín de carne de toro reservado únicamente a los hombres. Todas las mujeres fueron excluidas de esta ceremonia incluso la hermana del rey, Dô-Kamissa que solo recibió una oveja. Por tal humillación, en son de venganza, Dô-Kamissa se rebeló y se transformó en mujer-búfalo para devastar la región. Antes de su transformación en mujer-búfalo, ella es informada de los hechos por el zapatero del país de Dô:

¡Ee! ¡Dô-Kamissa, ser mujer es un asunto muy extraño!
¿Qué se dice de ti hoy? ¡Que realmente no eres más que una mujer! Sin embargo, el día de tu nacimiento, ¡no dijeron: ella es solo una mujer! ¿Qué se dice hoy? Que Dô Moko Nyamoko Dyata sacrificó un toro, pero ninguna mujer lo probará. No te dieron esta oveja por casualidad. ¿Por qué te la dieron? Para que no vengas a probar del toro sacrificado para los verdaderos hijos de la patria [...]
Dô-Kamissa fue a ver a Dô Moko Nyamoko Dyata. Ella dijo: ¡Dô Moko Nyamoko Dyata, Ehé! Realmente hoy soy solo una mujer para ti. Celebrar el sacrificio de los verdaderos hijos del país, probarlo, privarme de ello. Decir que no se debe dar a las mujeres, pero por la gracia de Dios, si el verdadero hijo del país soy yo, o si eres tú, Dô Moko Nyamoko Dyata, lo sabremos. Dô-Kamissa hizo sus preparativos para asediar el país de Dô. Usó sus secretos y preparó sus hechizos. Se convirtió en el búfalo de Dô. Y la guerra del búfalo se levantó sobre el país de Dô. Día tras día, en cada una de las doce ciudades, el búfalo se lleva a una persona. Una tras otra, de ciudad en ciudad, día tras día, para atormentar al país de Dô, atormentarlo, atormentarlo aún más, atormentarlo hasta los límites del tormento. (Kamissoko, 2007, pp. 38-95)

Cuando el rey de Dô envía sus guerreros para poner fin audazmente a las acciones nefastas de la mujer-búfalo, ella especifica que se rinde porque es su voluntad, de lo contrario:

Derribarme no está en las manos de un hombre. Derribarme está en mis únicas manos. Pero me entrego a ustedes. Tengo un secreto, se los doy. De lo contrario, derribarme no está en la mano de un hombre, porque soy el búfalo de Dô. La bala de hierro no me mata. El hierro de búfalo no me mata, la piedra roja no me mata, la piedra cortante no me mata. (pp. 38-95)

En esta leyenda mandinga, la mujer-búfalo se caracteriza por su fuerza y su poder frente a la humillación de su hermano y los hombres del país de Dô. Como recordaba doña Gregoria a Leocadia, los *cachos de vaca* que esculpía en su cabello estaban destinados a transformarla de cierta manera en una mujer-búfalo. Es decir, en un ser empoderado e inalcanzable por las agresiones y humillaciones de los demás: “Las personas que se hacían esas trenzas como que eran duras pa pelear, yo no sé, más o menos ese era el mensaje que tengo claro allá. Me decía ‘venga le hago esas trenzas, pero no se va a dejar pegar’”. Es de preguntarse por qué la mujer-búfalo del mito mandinga termina por revelar su secreto a los guerreros de Dô y someterse al orden social patriarcal. ¿Y realmente lo hizo?

Después de la época colonial, en el Chocó, el peinado afro siguió siendo un medio de escritura y un espacio de socialización. Tras la abolición de la esclavitud en 1851, al disponer de más tiempo libre, el peinado volvió a ser un momento primordial en el tejido social femenino, como lo fue para nuestras ancestras africanas. Así, las *tropas* dieron paso a lo *sucedido*. Por medio de este trenzado, tal un diario íntimo, las mujeres narraban lo que había *sucedido* durante el día, especialmente en el espacio minero o de la plantación:

Bueno y de vez en cuando, cuando pa arrullarme empezaba a cantarme, o si no empezaban a echar los cuentos. Pero los

cuentos que ella echaba, ella decía que se acordaba cuando en la época de la esclavitud, mi bisabuela se sentaba con ella y le enseñaba pues los peinados. En esa época se hacían, se [...] reunía la gente a hablar, a contarse lo que había pasado en la jornada del día o en el tiempo de estadia, ¿no?, entonces ellos empezaban a contarse, iban peinando, entonces en el peinado que se hacía, que era para estar adentro de la casa, se llamaba sucedido. Entonces ellas le decían a uno: “venga mija, le hago un sucedido”, y empezaban a hablar y a hablar e iban contando. De la manera cómo tejían o la forma como se hacían las figuras de las trenzas en el cabello, era lo que había pasado. Por ejemplo, si habían ido a una mina y habían excavado pues... si la mina era de agua, de aluvión, o si era de hoyo, entonces ellas hacían cuadraditos con las trenzas, cogían aquí, hacían una, y si el pelo era cortico la embutían, o sea doblaban así hacia dentro. Y eso quería decir que era hoy, o sea ese día, habían estado [...] era buceando o metiéndose en el canalón. O sea, hacían el sucedido y lo embutían. (Vargas, 2003, p. 117)

En el marco del proyecto fotográfico y etnoeducativo *Asali: memorias estéticas afrocolombianas*, la diseñadora gráfica Adriana Cassiani Sarmiento también recupera todo un sistema de símbolos ligados a la cultura afrodescendiente de San Basilio de Palenque en el Caribe colombiano. Los peinados palenqueros son clasificados por colores. Por ejemplo, los trenzados asociados al color rosa representan la feminidad de la estética capilar afro y expresa las sensaciones que perduran y las angustias que han sido trenzadas con indignación.

El color azul simboliza la esperanza y es presentado a través de un trenzado enigmático que conduce a la prosperidad. Según Cassiani, los signos de este peinado guiaban la rebelión, así como los lazos creados frente a la fatalidad. El color amarillo se asocia con la energía del pueblo negro y su lealtad estética. Los peinados violetas evocan la dignidad, la independencia y la creatividad de la cultura afrocolombiana. El verde, por último, es el color de la fe

y la capacidad de supervivencia de las mujeres y hombres negros durante la esclavitud (Lawo-Sukan, 2015, p. 38). Teniendo en cuenta el análisis sobre la tradicional sublimación del cabello crespo en África precolonial expuesta anteriormente, así como su profunda simbología espiritual, política y estética, las huellas capilares de Africanía observadas por Lina Vargas y Adriana Cassiani en el Chocó y en San Basilio de Palenque son impactantes por su semejanza.

CONCLUSIÓN

El profundo anclaje del imperialismo cultural occidental creó y naturalizó la representación negativa del cabello crespo en América Latina, en el Caribe y en Occidente en general. En ningún caso este fenómeno debe ser entendido como ahistórico. Pues, la fealdad que la cosmogonía europea ha atribuido al cabello africano, y al cabello rizado en general, es una mera construcción sociocultural, así como un instrumento de dominación hacia las poblaciones esclavizadas y sus descendientes. Como lo vimos, antes de la colonización de Abya Yala-las Américas y de Alkebu-lan-África, dentro de los cánones de belleza, el cabello crespo era un rasgo altamente apreciado a través de cuidados meticulosos y un gran mosaico de peinados hermosos, sofisticados y poéticos.

Hoy en día, en el Chocó y en San Basilio de Palenque, la evolución de los trenzados tradicionales heredados de nuestros ancestros africanos, como las *tropas*, los *embutidos*, los *sucedidos*, los *cachos de vaca*, son *huellas de africanía* que hacen eco al extraordinario tratamiento capilar que practicaron durante milenios las sociedades africanas precoloniales. Por lo tanto, esta raíz de la genealogía del cabello afro vislumbra hechos históricos poco mencionados o relacionados entre sí. Son, sin embargo, de gran importancia en los arduos procesos de *de-re-construcción identitaria* que las mujeres de la diáspora africana han venido llevando en las Américas en son de un empoderamiento social en el cual el *empoderamiento capilar* constituye una etapa primordial.

Por otro lado, esta perspectiva histórica nos permite entender que la evolución del cabello crespo es también el

resultado de intensos procesos de creolización entre la cultura africana, europea e incluso indígena. Pues, frente a los múltiples trenzados de origen africano, también encontramos pelucas, diversos métodos de alisado del cabello rizado, extensiones, cabello sintético y tejidos derivados de la *estética prestada* europea. Es precisamente de aquella hibridez afrooccidental que surgieron los peinados afro, las rastas, el trenzado con extensiones y más recientemente el uso “natural” del cabello rizado. Así, si en sus luchas contrahegemónicas y en la búsqueda de una identidad negra, las poblaciones que se autodefinen afrodescendientes reivindican una filiación mítica con África mediante dichos estilos capilares, estos son más que todo el resultado del sentido creativo que la diáspora africana creó en Abya Yala. Siguiendo la idea del filósofo martiniqués Édouard Glissant, la creolización del cabello afro puede considerarse entonces como un espacio en el cual la dispersión ha permitido reunirse, donde los choques culturales, la desarmonía, el desorden, la interferencia fueron entes creadores. Aunque hoy en día, en el ámbito de los estudios del cabello crespo el enfoque esencialista debe ser descartado, el conocimiento sociológico y espiritual relacionado con África precolonial resulta de gran utilidad cuando se trata del empoderamiento capilar de las poblaciones afrolatinoamericanas y caribeñas. Volver al África de antes de la invasión / colonización europea nos permite igualmente comprender mejor la persistencia de las *huellas de africanía* en América Latina. Especialmente en la Colombia negra, donde muchos peinados de origen africano, como las *tropas*, los *embutidos*, los *sucedidos* y los *cachos de vaca*, entre muchos más, fueron y siguen siendo espacios creativos de liberación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alem, Kangni. (2003). D'Angela Davis à Bob Marley. En Christiane Falgayrettes-Leveau e Iris Hahner (eds.), *Parure de tête* (pp. 299-337). París: Musée Dapper.
- bell hooks. (2015). *Yearning race, gender and cultural politics*. Inglaterra: Routledge.

- Biographie de J. D. Okhai Ojeikere faite par André Magnin.* (11 de enero de 2025). <https://www.magnin-a.com/artists/20-j.d.-okhai-ojeikere/biography/>
- Collection Marc Ladreit de la Lacharrière. (11 de enero 2025). *Porte-flèches, insigne de prestige, République démocratique du Congo, Luba.* Musée du Quai Branly Jacques Chirac. <https://collection-lacharriere.quaibranly.fr/fr/porte-fleches-insigne-de-prestige/> <https://collection-lacharriere.quaibranly.fr/img/c08/27-porte-fleches-insigne-de-prestige.pdf>
- De Friedmann, Nina. (1993). *La saga del negro: presencia africana en Colombia.* Pontificia Universidad Javeriana.
- Falgayrettes-Leveau, Christiane y Hahner, Iris. (2003). *Parures de tête.* París: Musée Dapper.
- Fosters, Siegfried. (2014). J. D. Okhai Ojeikere, le chantre des coiffures africaines est mort”. *RFI Afrique.* <https://www.rfi.fr/fr/afrique/20140204-okhai-ojeikere-mort-chantre-coiffures-africaines>
- Garrard, Thimoty. (2003). Se coiffer en Côte d’Ivoire. En Christiane Falgayrettes-Leveau e Iris Hahner (eds.), *Parure de tête* (pp. 119-147). París: Musée Dapper.
- Glissant, Édouard. (1997). *Traité du Tout-Monde.* París: Gallimard.
- Guillor, Claire. (2014). La mort de J. D. Okhai Ojeikere, photographe de la mémoire nigériane. *Le Monde* https://www.lemonde.fr/culture/article/2016/12/02/la-mort-de-j-d-okhai-ojeikere-photographe-de-la-memoire-nigeriane_4359883_3246.html
- Guerrero, Ingrid. (2022). *Pelidura, peliquietas y peliparadas, trenzando historias desde el espejo.* [Proyecto de grado]. Universidad del Valle.
- Hahner, Iris. (2003). Le langage des coiffures. En Christiane Falgayrettes-Leveau e Iris Hahner (eds.), *Parure de tête* (pp. 61-119). París: Musée Dapper.
- Hill Collins, Patricia. (2021). *La pensée féministe noire.* Francia: Payot Essais.
- Kamissoko, Wâ. Tata Cissé, Youssouf. (2007). L’origine de Massalens. Keita fondateur de l’empire du Mali. En *La grande geste*

- du Mali, des origines à la fondation de l'empire*. Francia: Karthala-Arsan.
- Lawo-Sukam, Alain. Morales, Gina. (2015). Estéticas descoloniales del peinado afro e interculturalidad: experiencia San Basilio de Palenque, Colombia. *Revista de estudios colombianos*, (46), 33-44.
- Magnin, André. (2000). *JD'Okhai Ojeikere, Photographies*. Actes Sud
- Segato, Rita. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Smeralda. Juliette. (2004). *Peau noire, cheveu crépu*. Francia: Éditions Jasor.
- Odoul, Michel. Portrait, Rémi. (2002). *Cheveux parle-moi de moi. Le cheveu, fil de l'âme*. París: Albin Michel.
- Vargas, Lina. (2003). *Poética del peinado afrocolombiano*. [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Colombia.

LA LACIONORMATIVIDAD (O POR QUÉ EL CABELLO ES POLÍTICO)

Lois Nwadiaru Moreira

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo es producto de una investigación biográfica (Pujadas, 2000), iniciada en el año 2019,¹ como consecuencia de la transición capilar que inicié ese mismo año para dejar de alisar químicamente mi cabello afro. El objetivo es reflexionar sobre cómo opera la regulación sociopolítica de los cuerpos de personas con cabellos aforrizados desde un lente conceptual central: la lacio-normatividad.² Para ello, realicé un ejercicio metodológico combinando el relato autobiográfico con entrevistas biográficas y análisis documental para identificar experiencias similares entorno a esta problemática. Asimismo, el presente ensayo se encuentra

1 Los primeros resultados fueron publicados y difundidos en el año 2020, en una entrada de blog en la plataforma Medium. Adicionalmente, realicé la distribución del contenido a través de las redes sociales Twitter (actualmente X) e Instagram. La propia retroalimentación de las personas que reaccionaron al texto con sus posturas y experiencias sirvió para encauzar la investigación a sus resultados actuales.

2 Término que escuché por primera vez de la voz del profesor Johnny Guerra (comunicación personal, 2018) en conversaciones casuales

enriquecido teóricamente a partir de las propuestas analíticas de bell hooks (2004, 2005), Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2017), Patricia Hill Collins (2000) y Moya Bailey (2021) sobre cuerpo, dominación y discriminación de género y étnicoracial.

Las feministas negras me enseñaron que las experiencias de las mujeres negras y afrodescendientes son fuentes de construcción de conocimiento y de politización (Lorde, 1984; bell hooks, 2004, 2005, 2022; Davis, 2005; Carneiro, 2003; Lozano, 2010; Gonzalez, 2020). Es así que, luego de buscar en mi memoria, encuentro que uno de mis primeros registros sobre un acercamiento propio a la política se remonta a mi infancia y se materializa en un lugar específico: mi cabello afro.

Como mujer negra, mi conciencia política, que ahora puedo calificar como antipatriarcal y antirracista —o, al menos, eso intento—, tiene su raíz en las experiencias vividas en mi cuerpo: mi primer territorio, durante mis primeros años de edad, aún cuando no siempre actué a través de una política organizada ni tuviera un acercamiento directo con aspectos teóricos. Puedo reconocermé en las palabras de bell hooks cuando escribió: “Mi conciencia de la lucha feminista se vio estimulada por circunstancias sociales” (2004, p. 43), y agregó que:

[...] las mujeres negras, así como otros grupos de mujeres que viven cada día en situaciones opresivas, a menudo adquieren conciencia de la política patriarcal a partir de su experiencia vivida, a medida que desarrollan estrategias de resistencia, incluso aunque esta no se dé de forma mantenida u organizada. (bell hooks, 2004, p. 44).

Recuerdo con una precisión sorprendente —porque la memoria es traicionera, se dice popularmente— los peinados que atravesaron mi cabeza cuando niña y adolescente: moños atados por las manos enérgicas de mamá que me dejaban la frente resplandeciente; múltiples estilos de trenzas de origen africano tejidas por las manos ágiles y fuertes de trenzadoras negras y afrodescendientes; y, finalmente, mi cabello lacio cual cola de caballo.

Varias fueron las veces que acompañé a mamá a la peluquería a cepillar y planchar su cabello porque, como a mí, le habían enseñado que sus rizos eran algo que debía ser corregido y encontró solución entre secadoras y planchas. Habré tenido diez u once años aproximadamente cuando experimenté esa travesía en carne propia. La textura de mi cabello afro fue modificada: “¡Parece otra persona! Qué bonita”, seguramente dijo la peluquera.

Escribo *seguramente* porque, para ser honesta, no recuerdo si fue en esa ocasión o en alguna otra que habré escuchado esas palabras, pero en el momento que sea que hayan sido pronunciadas hacia mí, el contexto era el mismo: yo era bonita porque tenía el cabello lacio. Y empecé a considerar justa la idea de que para ser validada estéticamente *solo* debía cepillar, planchar o alisar químicamente mi cabello. A los doce años me hicieron mi primer alisado químico. Mientras mis ojos lagrimeaban involuntariamente por los químicos del alisado y la cabeza me ardía, repetía en mi mente un mantra: “*La belleza cuesta*, después de todo”. Lo único que tenía que hacer para alcanzarla era cambiar mi cuerpo.

En las sociedades occidentales ocularcentristas, el cuerpo se ha construido como “la piedra angular en que se funda el orden social” (Oyèwùmí, 2017, p. 39), por lo que “siempre se mantiene a la vista y en la vista” (2017, p. 39). Los cambios que se producen en el cuerpo también influyen en el cambio de las experiencias de vida. Me gusta pensar en estos cambios como movilidad corporal.

Cuando me alisaba, mi cuerpo —mi cabello— se movía de un lugar social a otro, a través del alisado, y como consecuencia, la forma en que yo era percibida socialmente también cambiaba. Esto no implicaba que dejara de recibir tratos discriminatorios porque, aún alisada y aún *bonita*, personas que no tenían el cabello afro me cuestionaban por qué hacía eso en lugar de aceptar mi cabello, el mismo cabello que a su vez era discriminado comúnmente. Era colocada en un vacío extraño e incongruente en el que alteraba una parte de mi cuerpo como exigencia para la asimilación y aceptación social, sin que esa aceptación nunca se concretase completamente. Recuerdo, por ejemplo, la cantidad de veces que un sinnúmero de

peluqueras rechazó atenderme sin siquiera permitirme explicar qué necesitaba, porque no sabían cómo tratar mi cabello o porque tratarlo les era muy difícil.

Así pasaron los años. Cumplí doce, trece, catorce, quince años en compañía del calor de las secadoras, las planchas y los químicos de alisado. Aproximadamente a los dieciséis traté de reconciliarme con mi cabello o, en primer lugar, traté de conocerlo: tocarlo, sentirlo, peinarlo. Estuve despojada del dominio de una parte de mi propio cuerpo durante gran parte de mi vida. En palabras de bell hooks, este despojo del dominio de nuestros propios cuerpos es una expresión de la cultura antintimidad: “En una cultura de la dominación, una cultura que es esencialmente antintimidad, debemos luchar diariamente por permanecer en contacto con nosotros mismos y nuestros cuerpos, unos con otros” (bell hooks, 2005, p. 12). Si bien empecé a cuestionarme por qué me estaba sometiendo *voluntariamente* a todo eso, inicialmente me rendí: no podía entender, cuidar ni mucho menos aceptar mi cabello.

No fue sino hasta los veintidós años que, por una necesidad espiritual de encontrar algo que me mantenga conectada con mis raíces africanas paternas luego de la muerte de papá, empecé a aprender sobre mi cabello de forma más profunda. Encontré paz en las trenzas de origen africano. “Las trenzas parecen caminos que se cruzan, como el tuyo y el mío”, le dijo alguna vez mi hermana a alguien. Y es que justamente una de las finalidades de ciertos estilos de trenzas era servir de mapas que contenían rutas de escape para las personas negras y afrodescendientes víctimas de trata transatlántica y esclavizadas en América Latina.

De acuerdo con una investigación realizada por Alain Lawo-Sukan y Gina Morales (2014), en San Basilio de Palenque —primer pueblo libre de América—, ubicado en lo hoy conocido como Colombia, las mujeres negras esclavizadas “usaron la estética del peinado como arma encubierta para liberarse del yugo colonial, ya sea como guía / mapa geográfico hacia la emancipación, ya sea como mecanismo de supervivencia alimentaria (para esconder semillas y oro)” (p. 36).

Cuando aprendí que las trenzas de origen africano son un símbolo de resistencia, decidí trenzar mi cabello. Así pasé un año entre distintos estilos de trenzas hasta que me dispuse dar el siguiente paso: empecé a usar en lo cotidiano, por primera vez en mi vida y sin moños que me dejaban la frente resplandeciente, mi cabello afro. Y es que suelto es ensortijado, delicado y con tendencia a elevarse hacia al cielo.

Todos los procesos físicos y mentales dramáticos que atravesé hasta llegar a sentirme cómoda con mi cabello no son casualidad: a lo largo de mi vida no ha sido extraño relacionarme con otras mujeres que, como yo, también han rechazado o rechazan sus cabellos porque no cumplen con la norma. Y es que existen normas sociales que giran en torno a la belleza y que, aunque parecen inofensivas y de cumplimiento facultativo, tienen un poder tal que terminan afectando la vida y la salud de muchas personas. En el mapeo a continuación, se pueden observar visualmente mi situación emocional alrededor de los procesos de transición capilar.

MAPEO EMOCIONAL DE MI TRANSICIÓN³ DEL RIZADO AL DESRIZADO Y DE VUELTA AL RIZADO

La lacionormatividad resulta ser una de esas normas, la cual defino como el orden o la regulación sociopolítica que le da al cabello lacio un carácter de estético, mientras que al cabello rizado un carácter de antiestético. Este carácter antiestético que se otorga al cabello rizado, especialmente afrorizado, se basa en la racialización de los cuerpos que conduce a prácticas de texturismo (Shepherd, 2018), por la cual se jerarquizan las texturas de los cabellos: mientras más cerrado el patrón del rizo, menos aceptable socialmente.

Para lograr cambiar la textura de los cabellos rizados, muchas personas, especialmente mujeres negras y afrodescendientes, suelen recurrir a técnicas que van desde estirarlo con secadora y cepillo hasta colocarse químicos que en peluquería

3 Realicé este mapeo emocional en el año 2023 mientras cursaba la asignatura de Geografía Crítica de la Ciudad durante mis estudios de maestría en FLACSO-Ecuador.

se conocen como alisados permanentes. De acuerdo con Sayra Álvarez (2017), existen diferentes técnicas de alisados permanentes que “consisten en aplicar distintos productos químicos, combinándolos con diferentes tratamientos térmicos y así lograr modificar el cabello dejando una estructura lisa y brillante” (p. 20). Muchos de estos alisados contienen formol, lo cual es un químico que, aunque es generalmente agregado en pequeños porcentajes a estos productos (5 %), siempre puede llegar a afectar la salud de las personas que lo utilizan, causando, entre otras cosas: dermatitis, irritación ocular y caída de cabello (Álvarez, 2017, p. 25).

La discriminación racial-capilar de los cabellos afro

Patricia Hill Collins (2000) utiliza el término *matriz de dominación* para describir la organización general de las relaciones jerárquicas de poder. A través de este concepto, Collins revisita el concepto de la interseccionalidad acuñado por Kimberlé Crenshaw (1989) para plantear análisis micro y macrosociales que permiten problematizar de manera multidimensional los impactos de las estructuras de dominación. En ese contexto, Collins encuentra que las relaciones jerárquicas de poder con cuatro dominios de poder imbricados entre sí, en una misma matriz de dominación: interpersonal, hegemónico, disciplinario y estructural.

El dominio de poder hegemónico actúa a través de la ideología, la cultura y la consciencia para justificar las prácticas en estos ámbitos de poder. Al manipular la ideología y la cultura, este dominio funge como un vínculo entre las instituciones sociales (dominio estructural), sus prácticas organizativas (dominio disciplinario) y el nivel de interacción social cotidiana (dominio interpersonal).

Pienso en la lacionormatividad como una materialización del dominio de poder hegemónico, toda vez que dictamina normas estéticas hegemónicas sobre los cuerpos de las personas con base en diferenciaciones raciales, produciendo violencias, como lo es la discriminación racial-capilar de los cabellos afro. Para dar cuenta de esto último, quiero examinar dos prácticas racistas que son el perfilamiento racial y la discriminación laboral.

Por un lado, el perfilamiento racial es la práctica de controlar, vigilar, investigar, sancionar o, en general criminalizar a una persona o grupo de personas sobre la base de prejuicios asociados a la raza o la etnia (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2018, p. 12). Ofreciendo una experiencia personal como fuente de análisis, cuando yo uso mi cabello afro *al natural*, tiendo a ser percibida y a autopercibirme *más* negra, no porque la negridad pueda o deba ser medida cuantitativamente, sino porque el cabello afro está especialmente racializado como parte constitutiva de la negridad. En espacios públicos y privados, mi cabello *al natural* tiende a ser leído como una amenaza, por guardias de seguridad, agentes policiales y de las Fuerzas Armadas.

Compartir mis experiencias con otras personas negras y afrodescendientes o conocer otras experiencias similares me ha permitido comprender que el perfilamiento racial a personas negras y afrodescendientes con cabello afro *al natural* es una experiencia colectiva común. Por ejemplo, está el caso de Génesis Delgado, una arqueóloga negra muy vocal en la lucha antirracista que también tomó la decisión de dejar de alisar su cabello hace unos años como parte de su práctica antirracista. Para ella, la vigilancia excesiva por parte de guardias de seguridad en los espacios que habita tiene relación con la estética de su cabello *al natural*, pues encuentra que cuando se alisaba no era leída “tan negra” (Génesis Delgado, comunicación personal, 17 de mayo de 2023).

También está el caso de Carlos Reyes, un artesano negro que fue víctima de tortura por parte de militares en el cantón Muisne, en Ecuador, en el año 2022. Carlos presenció que unos militares estaban golpeando a dos jóvenes afuera de un colegio, por lo que sacó su celular para grabar los hechos. Cuando los militares se dieron cuenta de esto, le sustrajeron su celular, lo golpearon, lo estrangularon y lo secuestraron para continuar torturando. Una de las prácticas de tortura fue cortar sus *locs* (más conocidas como rastas) y su cuero cabelludo con una navaja, en un evidente ejercicio de poder racista para vulnerar su derecho a la identidad y al libre desarrollo de la personalidad. Tras ser torturado, Carlos perdió

el conocimiento. Al despertar, se encontró tirado en una carretera (Inredh, 2022).

Por otro lado, discriminación laboral es la práctica de trato injusto en espacios laborales por parte compañeros de trabajo, del empleador o de quien haga sus veces, con base en prejuicios discriminatorios de cualquier tipo. El cabello afro suele ser un foco particular de sujeción a discriminación racial porque, en atención a la lacionormatividad, es considerado poco profesional, desarreglado, inapropiado, sucio, maloliente. En general, es considerado no apto para espacios laborales, en especial profesionales, como lo son las oficinas, en una dinámica de exclusión de la negritud de espacios formales.

Ese fue precisamente el caso de Juan Marco García Quiñonez, un ingeniero eléctrico negro que trabaja desde el año 2018 en la sede de la Corporación Nacional de Electricidad CNEL EP en la ciudad de Esmeraldas, en Ecuador. Juan Marco, quien utiliza *locs* en su cabello afro, fue víctima de discriminación racial en su espacio laboral por parte del líder de Talento Humano de esta empresa pública en la que trabaja. En una denuncia pública difundida a través del medio de comunicación esmeraldeño, Etiqueta Negra, Juan Marco comunicó:

Desenvolviéndose dentro de mis tareas rutinarias, el miércoles, 13 de julio, aproximadamente ya a las 17:00, finalizando el día, recibo un Quipux⁴ en el cual se expresa de una manera despectiva el ingeniero Víctor Andrés Vascos Barros, líder de Talento Humano de CNEL EP UN Esmeraldas, en el cual expresa cosas referentes a malos olores que expiden de mi persona, y de la mala impresión que genera mi cabello, y que conforme a una normativa interna de la cual depende la institución, yo estoy incurriendo en transgresión, razón por la cual me ordena, me exhorta y me ordena a acatar de inmediato que corte mi cabello y que solucione el tema de

4 Quipux es un sistema de gestión documental del Estado ecuatoriano.

mi mal olor, el cual no permite desarrollar un buen ambiente laboral. Él afirma, dentro del escrito, dentro del Quipux, haber recibido reportes de parte de mis compañeros, los cuales indican que no toleran mi presencia por el mal olor, situación que hasta el momento no la comprendo. (Etiqueta Negra, 2022, 1m4s)

También, en una investigación realizada por Mirna Estacio sobre discriminación racial del cabello afro, se desarrollaron grupos focales con mujeres afroecuatorianas de entre 25 a 40 años. Este grupo comprendía trabajadoras en relación de dependencia tanto del sector público como del privado, así como trabajadoras independientes. Algunas participantes “reconocen que han sido víctimas de discriminación por llevar el cabello afro natural, y expresan una clara conciencia de los efectos que genera este tipo violencia en su autopercepción” (2021, p. 44). En las entrevistas realizadas, algunas de las participantes contaron experiencias interrelacionadas de discriminación racial y de género experimentadas en sus ambientes laborales, especialmente en ambientes de oficina, debido a su cabello afro.

EL ALISADO COMO PRÁCTICA DE BLANQUEAMIENTO RACIAL

Como se pudo observar en las experiencias presentadas hasta ahora, el cabello afro resulta ser objeto de especial discriminación tanto en lo público como en lo privado. Para las personas negras y afrodescendientes, alisar nuestros cabellos suele ser una necesidad impuesta por una estructura racista, no solo para asimilarse a la norma sociopolítica, sino para acceder a derechos humanos fundamentales, como lo son el derecho a la ciudad, a la identidad o al trabajo.

En ocasiones se trata también de una búsqueda, consciente o inconsciente, por estar lo más lejos posible de la negritud y lo más cerca posible de la blanquidad, que tiene parámetros determinados socialmente a pesar de que hay personas blancas con cabello rizado y personas no blancas con cabello lacio. Por

ejemplo, ese es el caso de la abogada Diana Chiliquinga, con quien mantuve una conversación sobre discriminación estética basada en género, raza, etnia y clase:

Yo siempre crecí también con ganas de tener el cabello ondulado lo más que pueda. Me acuerdo que me cogían coletitas y me hacía una cebollita e intentaba siempre que mi cabello fuera ondulado porque decía: “qué horrible tener el cabello lacio”. Siempre he escuchado el típico: “ay, las Marías del mercado tienen el cabello lacio”, “las personas indígenas tienen el cabello lacio” y crecí con ese estigma, sintiéndome mal de mi cabello lacio. (Diana Chiliquinga, comunicación personal, 18 de abril de 2022)

La lacionormatividad es, por tanto, una norma que se produce en la racialización, es decir, en la asignación categórica de razas a las poblaciones a partir de la colonización europea para el sostenimiento de relaciones de poder. Los cabellos afrorrizados son rechazados por ser asociados a la negridad, mientras que los cabellos lacios son aceptados siempre y cuando estén asociados a la blanquidad. La blanquidad, así como la negridad, tienen entonces —sin perjuicio de su evidente diversidad fenotípica— cabellos, rostros y, en general, cuerpos concretos en el pensar normativo social, que promueven alejarse de todo aquello percibido como negro y acercarse a todo aquello percibido como blanco. Usar el cabello afro *al natural* resulta, en ese sentido, no solo una práctica reafirmación identitaria étnicoracial, sino un acto político de resistencia ante la estructura racista antinegra.

EL ALISADO COMO PRÁCTICA DE FEMINIZACIÓN NEGRA

Sin embargo, alisar nuestros cabellos no siempre representa una práctica de blanqueamiento, sino que es mucho más complejo que eso. En el caso de las mujeres negras y afrodescendientes con cabello afro, la discriminación racial está imbricada con la discriminación de género, construyendo procesos de lo que Moya Bailey denominó

misogynoir o afromisoginia, concepto que “describe la violencia sexista y racializada singularmente co-constitutiva que acontece a las mujeres negras como resultado de su opresión simultánea y entrelazada en la interPARTE de la marginación racial y de género”⁵ (Bailey, 2021, p. 1, citada en Sobande 2021, p. 2).

Por tanto, la lacionormatividad que nos afecta a las mujeres negras y afrodescendientes con cabello afro está definida por una construcción racializada del género. O, en otras palabras, lo que afecta normativamente a las mujeres negras y afrodescendientes con cabello afro no es exclusivamente una norma estética blanca ni precisamente una norma estética masculina, sino más bien una norma estética *blancayfemenina* que coloca como algo aspiracional al cabello lacio de mujeres blancas o mestizas en contextos latinoamericanos.

De esta manera, en otra lectura sobre el alisado, para algunas mujeres negras y afrodescendientes con cabello afro, alisar su cabello se trata más bien de una búsqueda para estar lo más cerca posible de la feminidad, que es blanca en un sistema moderno / colonial de género (Lugones 2008; Espinosa Miñoso 2020). En este sentido, el alisado se manifiesta como una práctica de reafirmación de género en una estructura racista que tiende a masculinizar a las mujeres negras y afrodescendientes como consecuencia de la cosificación y, por tanto, deshumanización histórica colonial que nos atraviesa. Al respecto, bell hooks cuenta que:

En aquellos días, este proceso de alisar el pelo de las mujeres negras con un peine caliente (inventado por Madame C. J. Walker) no estaba ligado en mi mente al esfuerzo de parecer blancas, de llevar a la práctica los patrones de belleza establecidos por la supremacía blanca. Estaba ligado solamente a ritos de iniciación en la condición de mujer. Llegar a ese punto en el que a una le podían alisar el cabello era pasar de ser percibida como una niña (cuyo cabello podía estar

5 Traducción propia.

bellamente peinado y trenzado) a ser casi una mujer. Ese momento de transición era el que mis hermanas y yo anhelábamos. (bell hooks 2005 [1988], pp. 3-4)

Por tanto, en ocasiones existe, en lugar de una intención de blanqueamiento, una intención de feminización a través del alisado del cabello, aunque en esa feminización igual seamos estigmatizadas, como ocurrió en la experiencia que expuse sobre los cuestionamientos que se me hacían por *no aceptar mi cabello afro*. Yo misma puedo recordar las veces, no solo en las que el cabello lacio me hizo percibirme *más femenina*, sino que, en contraposición, las veces en las que el cabello afro me ha hecho percibirme masculina. Aún ahora, que mi apariencia estética fluctúa entre mi cabello afro suelto y las trenzas de origen africano que lo protegen, tiendo a percibirme *menos mujer* cuando uso el cabello afro suelto, incluso con los distintos estigmas sociales contruidos alrededor de las trenzas de origen africano.

La clase social en los procesos de reivindicación o rechazo del cabello afro

En imbricación con el género y la raza o etnia, otra categoría necesaria de análisis en torno a la lacionormatividad es la clase social. En una conversación que mantuve sobre nuestros cabellos con la peluquera negra, doña Virginia Espinoza, me contó que:

A mí me gusta el cabello afro porque no me gusta estar cepillando. Yo me baño con crema de peinar y estoy lista. Lo único es el mantenimiento. Se gasta mucho porque el afro es muy poroso [...] cuando me lo cepillo es cuando tengo algún compromiso, que es un compromiso de gala. Ahí como que trato de cambiarlo y me lo cepillo un poco, pero no me gusta planchado, sino cepillado. Eso es, por lo menos... será una o dos veces al año que me lo cepillo, pero no, más me gusta mi cabello rizado. (Virginia Espinoza, comunicación personal, 03 de enero de 2021)

La experiencia de doña Virginia con su cabello es mucho más positiva que la mía. El único aspecto negativo que destaca gira alrededor del mantenimiento. En relación con esto, doña Virginia hace énfasis en la textura de su cabello. Dice que “es muy poroso”. No solo que aprender a cuidar el cabello afro requiere de excesiva voluntad y tiempo, sino que en especial requiere de dinero para adquirir productos como champús, acondicionadores, cremas hidratantes, cremas para peinar, cremas para definir, mascarillas, geles, espumas para cabello, entre otros. Aún si se quiere mantener una rutina básica de cuidado que consista solamente en usar champú y acondicionador, estos suelen ser más caros si están dirigidos al cuidado de cabellos afro. Muchas no tenemos el dinero para comprarlos regularmente, por lo que el proceso de aceptar nuestros cabellos se vuelve aún más frustrante. En más de una ocasión he llegado a cuestionarme por qué mi cabello no puede ser un *afro bonito* como el de las modelos de los comerciales de productos para el cabello afro.

La reflexión anterior me ha conducido a problematizar la posición de la industria de la belleza en el cuidado de los cabellos afro: los productos y prácticas de cuidado para el cabello que se encuentran con mayor facilidad en el mercado tienen un enfoque lacionormativo y, cuando no lo tienen, cuestan más. La belleza, entonces, *sigue costando*, en un sentido mucho más literal. Si la industria de la belleza, por un lado, se lucra de la lacionormatividad promoviendo cepillados, planchados y alisados químicos; por otro lado, también se lucra del significado político que tiene usar el cabello afro *al natural* para vender miles de productos, la mayoría completamente innecesarios, a un precio más elevado que productos para cabellos no afro.

El tiempo que se debe invertir en el cuidado de los cabellos afro también es un factor relevante a tomar en consideración. Las personas, especialmente las mujeres con cabellos afro debemos invertir el doble, triple o más tiempo que personas con otros tipos de cabello para *prepararnos* para el mundo exterior. Y mientras más cerrado es el patrón del rizo, es decir, mientras más texturizado,

más difícil se vuelve. Personalmente, para agarrar mi cabello con un moño, se requiere de una a dos horas. Para cepillarlo y plancharlo, como mínimo, de dos a tres horas. Para trenzarlo, de cinco a ocho horas.

El tiempo que requieren los cuidados de nuestros cabellos nos coloca en una posición de desventaja estructural, porque disponer de tiempo es un privilegio que no todas las personas tenemos. Por ejemplo, para acceder a un trabajo en el que un requisito es tener *buena presencia*, el cabello juega un papel fundamental, por lo que las personas con cabellos afro, especialmente mujeres, requerimos de más tiempo que personas con otros tipos de cabello para adaptar nuestros cabellos a estas lógicas discriminatorias que determinan lo que es la *buena presencia*. Se vuelve imperante la comprensión social de que nuestros cabellos funcionan de manera distinta a lo que las lógicas estructurales dictan sobre cómo debe ser el cabello; que nuestros cabellos requieren tiempos distintos a lo que estas lógicas prevén; que nuestros cabellos tienen texturas distintas a lo que estas lógicas no aceptan.

Adicionalmente, los precios de los productos para el cuidado de cabellos afro y el tiempo que se debe invertir en el cuidado son igual de elevados que el estigma social que existe hacia nuestros cabellos. El intercambio entonces tampoco parece justo: usar el cabello afro *al natural*, incluso con excesivos cuidados, representa ser sujeta constante de discriminación racial. Es una práctica de resistencia permanente sobre el cuerpo que requiere, además de todo lo anterior, esfuerzos mentales y emocionales para actuar frente al racismo. Es por esto que para algunas mujeres negras y afrodescendientes alisar su cabello implica también una práctica de movilidad social que les significa estar menos expuestas al racismo al ser percibidas como más profesionales, elegantes, limpias, ordenadas.

Asimismo, es importante abrir el diálogo sobre algunas prácticas de cuidado del cabello afro *al natural* que ocultan más bien prácticas de control de su textura. Si requiero de un extenso catálogo de productos para impedir que mi cabello se exprese libremente en sus formas, ¿qué tanta diferencia existe entre eso y el

control ejercido por el alisado? Más allá de las decisiones estéticas agenciosas que debemos permitirnos tener sobre nuestros cabellos, es interesante pensar en que la lacionormatividad también deviene en una norma sociopolítica de disciplinamiento que busca dom(ar)inar la *desobediencia* de nuestros cabellos.

El cabello afro, característicamente rebelde, cimarrón, que en lugar de caer hacia abajo crece hacia arriba desafiando la gravedad, que permitía construir mapas que contenían rutas de escape para escapar de la esclavitud, que permitía de albergar semillas y otros alimentos, es un cabello que resulta incómodo para la estructura racista. Me gusta pensar en que habitar nuestros cabellos afro es también un ejercicio de filtración en las fisuras de esta estructura que nos permite construir su desmantelamiento y, a través de ello, futuros en los que nuestros cuerpos negros reexistan como se les plazca.

PARA CONCLUIR

Las reflexiones planteadas en este ensayo muestran que el cabello no es un elemento trivial ni puramente estético, sino un campo sociopolítico profundamente disputado en estructuras de poder étnicoraciales y de género. La lacionormatividad, entendida como la imposición de normas estéticas hegemónicas que privilegian el cabello lacio, actúa como un mecanismo de control social que discrimina y jerarquiza los cuerpos a través de los cabellos, especialmente los de las personas negras y afrodescendientes.

A través de experiencias personales y casos de perfilamiento racial y discriminación laboral, he entablado un diálogo que permite observar cómo el cabello afro no es solo un símbolo estético, sino un espacio político de disputa entre la regulación racial y racista y la resistencia afrodescendiente. En ese contexto, la decisión de llevar el cabello afro *al natural* no es neutral, sino un acto de resistencia frente a normas que buscan regular nuestros cuerpos.

Cabe aclarar que mi intención con este ensayo no es señalar a nadie que decida cambiar la textura de su cabello afrorrizado, pues cada persona tiene sus propios procesos introspectivos. En ese

sentido, es importante reconocer que el deseo de alisar el cabello no siempre parte de una necesidad impuesta estructuralmente: no se debe ignorar la agencialidad que puede haber en esa decisión. Mi intención es compartir una experiencia propia y problematizarla socialmente junto con experiencias de terceras personas. Escribir sobre experiencias no solo es un ejercicio de liberación, sino que es pertinente para pensar en lo personal como parte de un entretejido colectivo.

Asimismo, quiero invitar al cuestionamiento, que no es otra cosa sino un ejercicio que sirve para deliberar si vale la pena quedarse con lo mismo o cambiarlo. El cabello no es *solo* cabello, es. también es un asunto sociopolítico, y como tal, merece ser repensado sus significados e interpretaciones para encaminarnos a sociedades comprometidas con la justicia étnicoracial.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Sayra. (2017). *Impacto negativo en la salud del cuero cabelludo y el cabello en procedimiento de alisado permanente en salones de belleza del Municipio de Nueva Concepción Escuintla* [Tesis de grado, Universidad Galileo de Guatemala]. <http://biblioteca.galileo.edu/tesario/bitstream/123456789/719/1/2017-lacs-012-alvarez-garcia-sayra-sorel.pdf>
- Carneiro, Sueli. (2003). Ennegrecer el feminismo. *Bivipas*. <https://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/644/1/264-Sueli%20Carneiro.pdf>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2018). *Guía para la prevención de prácticas de perfilamiento racial*. <https://sindis.conapred.org.mx/investigaciones/guia-para-la-accion-publica-para-la-prevencion-de-practicas-de-perfilamiento-racial/>
- Collins, Patricia Hill. (2000). *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Nueva York / Londres: Routledge. <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/patricia-hill-collins-black-feminist-thought.pdf>
- Crenshaw, Kimberlé. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination

- Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1989), 1, 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Davis, Angela. (2005). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Ediciones Akal. <https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/8f73f68044385d8fa758ff01a4a5d4c4/Mujeres%2C+raza+y+clase++Angela+Davis.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=8f73f68044385d8fa758ff01a4a5d4c4>
- Estacio, Mirna. (2021). *Discriminación racial sobre el cabello afro en Ecuador: de la violencia estructural a la violencia disciplinante* [Tesis de especialización, FLACSO Ecuador]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17592/2/TFLACSO-2021MNEC.pdf>
- Espinosa Miñoso, Yukerkys. (2020). Segundo comentario. La interseccionalidad de Crenshaw: entre sus contribuciones críticas, el compromiso con las mujeres negras y su pragmática liberal. En *Feminismos jurídicos: Interpelaciones y debates* (pp. 87-102). Universidad de los Andes.
- Etiqueta Negra. (19 de julio de 2022). #ENTREVISTA | Ing. Juan Marco García, trabajador de CNEL-Esmeraldas denuncia el trato discriminatorio por parte de funcionarios de la institución [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/etiquetanegra18/videos/1209705619817597>
- Gonzalez, Léila. (2020). *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano*. Brasil: Zahar. <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>
- bell hooks. (2005 [1988]). Alisando nuestro pelo (Criterios, La Habana, Trad.). *La Gaceta de Cuba*. [https://afrocubanas.com/wp-content/uploads/2020/10/Alisando nuestro pelo bell hooks.pdf](https://afrocubanas.com/wp-content/uploads/2020/10/Alisando_nuestro_pelo_bell_hooks.pdf)
- bell hooks. (2022). *Respondona*. Barcelona: Editorial Planeta. https://www.marcialpons.es/media/pdf/49272_Respondona.pdf
- bell hooks. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*

- (pp. 33-50). Madrid: Traficantes de Sueños <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Otras%20inapropiables-TdS.pdf>
- Lawo-Sukam, Alain, y Gina Morales. (2014). Estéticas decoloniales del peinado afro e interculturalidad: experiencia San Basilio de Palenque, Colombia. *Ensayos*, 33-44. https://colombianistas.org/wp-content/themes/pleasant/REC/REC%2046/Ensayos/46_10_Ensayos_Lawo-Sukam.pdf
- Lorde, Audre. (1984). *Sister Outsider*. Nueva York: Crossing Press.
- Lozano Lerma, Betty Ruth. (2010). El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas. Aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. *La Manzana de la Discordia*, 5 (2), 7-24. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v5i2.1516>
- Lugones, María. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Oyèwùmí, Oyèrónkẹ. (2017). *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Colombia: Editorial en la Frontera. <https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/06/a-invencao-das-mulheres-oyc3a8ronke-oyewumi.pdf>
- Pujadas, Juan José. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), 127-158. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83800907.pdf>
- Shepherd, Jené. (2018). *Don't touch my crown: texturism as an extension of colorism in the natural hair community* [Tesis de maestría]. Texas State University. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://digital.library.txst.edu/bitstreams/7ee123bd-0577-406a-8ff5-dd71c1b6fc10/download&ved=2ahUKEwjzhv2X9duFAxVMZzABHdiqATkQFnoECBUOAQ&usg=AOvVaw3srntPIApGZsGssPF7vYd>

EXPERIENCIAS DE MUJERES NEGRAS EN LAS CALLES DE SÃO LUÍS DE MARANHÃO

BRASIL DEL SIGLO XIX. POSIBILIDAD PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LAS AMÉRICAS

Iraneide Soares Da Silva

*Al explorar el inconsciente cultural transmitido por los términos 'cultura,'
'masas,' 'multitudes' y 'arte,' basa la historia de las ideas en una historia del
trabajo social de la producción ideológica.*

Mattelart; Neveu, 2004, p. 46

INTRODUCCIÓN

El fragmento de texto de Mattelart y Neveu (2004) nos lleva a reflexionar sobre los hombres y mujeres que participan en esta reflexión. Lejos de la idea de homogeneidad, partimos de estos hombres y mujeres en su diversidad, con el objetivo de imprimirles color, rostro, género y clase, de manera que sus acciones y reacciones, que aquí llamo experiencias, no sean algo aislado o carente de contornos políticos e ideológicos.

En este camino de reflexión hasta ahora, recordé el lluvioso día de abril en que encontré en el Archivo Público de Maranhão, entre una serie de documentos policiales del sector de documentos sueltos de la Secretaría de Policía de la provincia de São Luís, el expediente de Marciana, negra y esclavizada. Pero lo que me llamó la atención en la ficha de esta mujer, entre tantas otras, no fue el hecho de que fuera esclava de una mujer negra, sino el motivo de su arresto. Veamos cómo está registrada la denuncia:

Negra Marciana escrava da preta Maria Thereza do Ribeirais preza as 5 horas da tarde pela patrulha da praia freguesia, que eram os soldados da 2^a comp. José Francisco da Silva, do soldado Luís Manoel de Sousa por dar uma bofetada em um homem branco. (Parte da polícia do dia 1 de abril de 1828, APEM)

Este documento no nos revela la edad, el color del cabello, la altura ni ningún otro detalle o característica más precisa de la mujer esclavizada que fue arrestada, que nos lleve a sospechar sobre los motivos que la llevaron a tal reacción. El acto, la bofetada, ¿por qué ocurrió? Nada. Solo sabemos el qué. En este caso, debemos analizar la fuente a la luz de la historia, “[...] a história disciplina da contextualização e da interpretação das transformações sociais” (Chalhoub, 2011, p. 24).

La escritura de la historia de Brasil, durante mucho tiempo, cometió errores y ocultamientos que tuvieron un alto costo para su población negra, así como para otros sectores sociales. La mujer negra esclavizada, en sus especificidades, fue sin duda un grupo profundamente invisibilizado por la historiografía y, en consecuencia, por las proposiciones políticas y las conquistas femeninas de los últimos dos siglos. Ante esto, la reciente historiografía social de la esclavitud ha buscado revisar las lagunas dejadas en el pasado con importantes estudios como los de Silva Dias (1984), Giacomini (1988), Rocha (2001 y 2007), Schwartz (2001), Gomes (2003), entre otros.

Hablar de la mujer esclavizada en un período de extrema opresión para la población negra es adentrarse en el universo de quienes vivieron la experiencia de haber tenido su identidad invisibilizada, haber sido sometidas a la violencia, pero también en el de aquellas cuyas acciones de resistencia al sistema han sido destacadas. Su condición de género, muchas veces, fue ocultada e incluso negada.

En la documentación referente al período esclavista, las mujeres negras, en la mayoría de los casos, aparecen como nuestra

Marciana: con un color marcado, pero sin historia. Marciana no formaba parte del segmento de las “Señoras Dueñas” del Maranhão colonial, tan bien representadas en la brillante investigación de la historiadora maranhense Marize Helena de Campos (2010). El trabajo al que me refiero es una tesis doctoral que tiene como objeto de análisis la trayectoria de mujeres propietarias en tierras maranhenses en la transición del siglo XVIII al XIX. En este estudio, Campos se esfuerza con gran profundidad en recuperar estas figuras a través del uso de fuentes como los testamentos.

En su texto, al enumerar a las mujeres a las que llama Donas, Campos afirma no tener información sobre el origen étnico de estas mujeres, al mismo tiempo que supone que la mayoría de ellas eran de origen portugués.

Nos testamentos (entre testantes e legatárias) e nas cartas de sesmarias, encontramos várias mulheres tratadas como Donas. Não temos como saber a cor, todavia a maior parte era casada e nos parece ser portuguesa de nascença, ser avó, viúva ou mãe de capitão ou tenente, possuir roupas, casas, escravos e dinheiro para o recebimento da denominação honorífica. (Campos, 2010, p. 126)

El hecho de que la investigadora en cuestión declare tener incertidumbre sobre los orígenes étnicos de estas mujeres no nos causa extrañeza, pues, dentro de una visión naturalizada de la población brasileña, no hay diferencias cuando se trata de algún beneficio para el segmento negro del país, o simplemente no existimos como pueblo negro cuando se trata de una historiografía generalista y homogeneizadora.

Sin embargo, es importante señalar que los testamentos, documentos estudiados por la historiadora, son registros bastante completos y detallados sobre la identidad del testador. Por lo tanto, si la investigadora no encontró estas referencias en el conjunto de documentos analizados, es porque, de hecho, no estaban presentes en ellos.

Además, comprendo que no sea la propuesta de Matos; sin embargo, mi extrañeza con su producción, al igual que con muchas otras que tratan sobre las mujeres en la historia de Brasil, radica en la ausencia de mención, incluso sobre esta misma ausencia. Es decir, el hecho de que no existieran mujeres negras adineradas era algo natural. O peor aún, que solo aparecieran en los registros documentales como “negrita, esclava, mulata, negra vieja, africana”, todo menos mujer.

Lo que no entiendo es: ¿cómo hablar de la mujer en la historia de Brasil sin mencionar a las mujeres negras e indígenas? ¿Sin problematizar las formas en que fueron representadas en la documentación de la época y sin discutir esta laguna historiográfica?

Las vivencias y experiencias de mujeres y hombres negros fueron de fundamental relevancia para la constitución del país, y el papel desempeñado por las mujeres dentro del contexto esclavista fue crucial. Por lo tanto, para comprender la historia del Brasil esclavista, es necesario reconocer que las mujeres negras esclavizadas se encontraban en un nivel socialmente inferior, tanto por ser mujeres como por ser negras y, además, por ser esclavas. Ser mujer y ser esclava dentro de una sociedad extremadamente prejuiciosa, opresora y sexista significaba reunir todos los elementos favorables para la explotación, tanto económica como sexual, y también ser el blanco de humillaciones en los diferentes sectores de la sociedad. Giacomini (1988), en una afirmación contundente, nos informa que:

[...] não seria, no entanto, descabido identificar na prática do aborto e do infanticídio uma forma de resistência da escrava seja às péssimas condições oferecidas á procriação, seja ainda a inevitável condição escrava que legaria em herança aos filhos. Os infanticídios, vistos sob esse prisma, seriam, sobretudo, a única e trágica forma visualizada pela mãe escrava para livrar seus filhos da escravidão. (p. 26)

Estas actitudes trágicas reflejan el deseo de libertad de estas mujeres, que, aun estando socialmente desprestigiadas, luchaban

y resistían con las armas que tenían a su alcance para mejorar sus vidas. Son acciones tomadas en momentos de desesperación que nos llevan a creer que resistir al sistema dependía del contexto y las circunstancias en las que mujeres y hombres esclavizados estaban insertos. Tales actitudes revelan la verdadera cara del sistema esclavista, impresa en las experiencias de estas personas.

Podemos suponer aquí que Marciana, esclavizada por Preta Thereza, sabía de los riesgos antes de agredir a un hombre blanco. Sin embargo, su condición humana prevaleció ante la situación de opresión, humillación y falta de respeto. Esto no aparece en la ficha policial. No se registra el motivo de la agresión, solo la versión del agredido, por el simple hecho de ser hombre y blanco.

En las calles de São Luís do Maranhão, así como en la Paraíba, en Río de Janeiro y en Piauí, están impresas muchas historias de hombres y mujeres negras que, al ser marcados con hierro, dejaron en sus memorias la posibilidad de una revisión historiográfica más justa en lo que respecta a los sujetos históricos, de manera que se considere a los pueblos africanos e indígenas como agentes históricos activos, tal como lo fueron y lo son.

No quiero decir con esto que está en manos del historiador rescatar a estos sujetos del ocultamiento histórico en el que fueron colocados por más de dos siglos, ni negar los avances logrados por una historiografía más reciente, de los últimos treinta o cuarenta años. Lo que queremos es, en consonancia con la afirmación de Thompson (1996) cuando trata sobre la experiencia¹, un término que usamos con frecuencia a lo largo de este trabajo, comprenderlo en el sentido en que Thompson lo define como:

¹ Es de importancia fundamental en toda la obra de Thompson, ya que se opone a “positivismos, marxismos y estructuralismos”. Pero también sirve como herramienta teórico-metodológica que permite al historiador abordar tanto la vida cotidiana de los individuos como de los grupos sociales, atribuyendo a ambos las construcciones y transformaciones de sus vidas materiales e inmateriales (Thompson, 1996, pp. 124-125).

Uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. (p. 124)

Es de fundamental importancia en toda la obra thompsoniana, ya que se opone al “positivismo, al marxismo y al estructuralismo”. Pero también porque sirve como una herramienta teórico-metodológica que permite al historiador abordar tanto la vida cotidiana de los individuos como la de los grupos sociales, otorgando a ambos el crédito por la construcción y transformación de sus vidas materiales e inmateriales.

En las calles del São Luís del siglo XIX encontramos a una mujer negra de la Costa de Mina. Catharina Rosa Ferreira de Jesus, ese era su nombre, pero en las calles y en sus relaciones de amistad, siempre era llamada Catharina Mina. Esta mujer, que nos inspira a aproximarnos a su vida a partir de sus experiencias en las calles de São Luís, la conocí al leer su testamento en el archivo del Tribunal de Justicia de Maranhão.

Dona Catharina Maria de Jesus, así está escrito en esos documentos tan fríos que, sin embargo, guardan una memoria tan rica.

Así comienza la narrativa descriptiva y fluida:

Eu, Catharina rosa Ferreira de Jesus, achando-me adoentada, mas no meu perfeito juízo e entendimento, tenho resolvido fazer as minhas últimas disposições testamentárias, pelo modo seguinte: Declaro que sou christã e cathólica apostólica romana, da nação Mina solteira e sem herdeiro algum necessário, sendo-me, portanto, livre dispor de todos os bens que possuo.

Aquí, Catharina se presenta como una mujer africana, de la nación Mina, pero católica, inserta en los estándares de la sociedad vigente. ¿Quién era esta mujer? De manera muy sucinta: una africana muy

hermosa y hábil que comenzó a trabajar en las calles desde muy joven como vendedora ambulante de alimentos. A partir de esta actividad callejera, logró ahorrar dinero para comprar su alforría y se casó con un rico comerciante blanco.

Él falleció y, para entonces, ella ya era una mujer muy rica, con dominio sobre el comercio y propietaria de varios inmuebles. De este matrimonio, como informa en su testamento, no tuvo hijos. Viuda y adinerada, mantuvo una serie de negocios con la ayuda de sus esclavizados.

Veamos: en una sociedad de principios del siglo XIX, donde la mujer estaba relegada al ámbito doméstico y privado, estas mujeres negras traspasaban todos los límites del sistema, desafiando el pensamiento hegemónico de la pasividad femenina, como señala Chiziane (1999, p. 20), “Em todas ases guerras do mundo nunca houve arma mais fulminante que a mulher, mas é aos homens que cabem as honras de generais”. En este mundo urbano, esta mujer (Catharina) abrió espacios y fortaleció lazos.

Quero que o meu enterro e sufrágios se façam a vontade de meus testamenteiros, todavia lhes recomendo que sejam com decência, mas sem pompa, e que no sétimo dia do meu falecimento, depois da missa quero se diga por minha alma, se distribua a quantia de cinquenta mil reis (50\$000) em esmolas de quinhentos reis pelos pobres que comparecerem aquele acto e que se dignarem, digo e que se digam, mas de espaço, cinquenta missas por minha alma e outras cinquenta de meu filho Pedro.

La fuerte relación con la iglesia y la caridad hacia los pobres, preceptos fundamentales del catolicismo. Es decir, es necesario que haya pobres para que se practique la caridad (Weber, 2002).

Quero igualmente que o meu corpo seja sepultado em catacumba e que findo o prazo de três anos, sejam os meus restos mortais trasladados para o jazido que tenho na igreja

de Santo Antônio desta cidade, onde estão os do meu filho Pedro. Pelo presente confiro plena liberdade a todos os meus escravos sem condição alguma servindo-lhes esta verba de título. (Tribunal de Justiça do Maranhão, 1986)

Entre los herederos se encuentra su ahijada, “doña Esmeralda Jaufret, hija del Doctor José Ricardo Jaufret, fallecido”, y su ahijado, “doctor Alfredo Rapozo Barradas, hijo del doctor desembargador Joaquim da Costa Barradas”. Estos ahijados eran blancos y personas influyentes en la ciudad.

Según la Iglesia Católica, ser padrino equivale a ser un segundo padre. Por lo tanto, si Catharina Mina fue invitada a ser madrina del hijo de un desembargador, es porque él y su familia la tenían en alta consideración.

Esto también revela el poder de influencia y el respeto que Catharina poseía dentro de la sociedad local.

São meus herdeiros a minha escrava de nome Catharina e seu filho Alexandre. Deixo a minha afilhada Dona Esmeralda Jaufret, filha do Doutor José Ricardo Jaufret, falecido, a qual está casada e reside na corte do Império, a quantia de um conto de reis. Deixo mais a meu afilhado Doutor Alfredo Rapozo Barradas, filho do Doutor Desembargador Joaquim da Costa Barradas, a quantia de um conto de reis. Deixo mais a Dona Anna Pereira, irmã do alferes Quintino Antônio Pereira, já falecido, a quantia de quatrocentos mil reis. Deixo mais aos filhos de minha comadre e afilhada Maria Laves, viúva de Manoel Ignácio Alves, a casa que possuo por acabar, sita a calçada da Zimbra desta cidade, da qual não poderão dispor por título algum, gratuito ou oneroso, a fim de se sucederem mutuamente na posse a referida casa. Deixo aos meus afilhados Romão e sua irmã Christina cinquenta mil reis (50,000) a cada um deles. A minha casa da Rua das Creoulas, moradia inteira, ao sair na rua de Sant’Anna desta cidade, ficará para o meu escravo Benigno e por morte

deste passará a sua filha Maria, havida com a mulher livre Isidora, com a condição, porém de conservar morando na dita casa á mulher livre Benedicta por espaço de um ano, a contar do dia do meu falecimento e os alugueis pagos pela referida Benedicta serão entregues à minha herdeira dita Catharina, não sendo estes elevados a mais do que até então tem pago. Peço aos meus herdeiros e aos meus escravos que não deixem de fazer, em quanto lhes permitirem aos seus recursos a festa de São Pedro, em Pinhais, como é de costume. [...] (“Catharina Mina” Pereira de Jesus, 1986)

Cuando terminé la lectura de esta primera parte del testamento de Catharina, me sentí, al mismo tiempo, fascinada por la figura de Catharina Mina, una mujer que vivió y experimentó los espacios urbanos de las calles de São Luís en tiempos sumamente difíciles —la primera mitad del siglo XIX— especialmente en lo que respecta a las relaciones sociales para los hombres y mujeres negros, quienes enfrentaban las adversidades del mundo laboral, sumadas al racismo, el sexismo y diversas formas de discriminación.

Por otro lado, me impresionó la capacidad de articulación y, en cierto modo, de dominio que estas personas trabajadoras—en las más diversas condiciones jurídicas—tenían sobre la dinámica histórica, cultural y social de la ciudad.

Figuras como Catharina Mina, Vitoriano Ramos, Maria das Neves dos Santos y Adelina Charuteira—de quien hablaré a continuación—nos conducen no solo a una mejor comprensión del sistema, sino también al reconocimiento de ellas y ellos como sujetos oprimidos dentro de una sociedad determinada.

Catharina: mujer negra, africana, alforriada, analfabeta, pero que a lo largo de su vida conquistó espacios y acumuló riquezas. Adelina: mujer esclavizada, alfabetizada, que supo construir redes, experiencias y valiosas relaciones políticas y sociales. Vitoriano Ramos: hombre negro, alforriado, bien relacionado y dueño de una fortuna, la cual, tras su muerte, quedó en manos de su hija y de su esposa, Maria das Neves.

En este universo urbano, donde los trabajadores de la calle y de la casa se interrelacionaban y se apoyaban solidariamente, es importante notar que, en muchas ocasiones, estos arreglos también contaban con la participación de personas blancas. También es necesario recordar que la frontera entre la casa y la calle se fue definiendo con mayor claridad dentro de este proceso de movilidad de los trabajadores urbanos, así como los roles de los personajes que pasaron a ocupar cada uno de estos espacios.

Si en el siglo XIX la casa “surgía como un escenario donde la familia brillaba”, fueron las calles donde la fuerte presencia esclava se hizo sentir, incluida la de la mujer negra (Algranti, 1998, p. 62).

TERRITORIO, CULTURA, RACISMO Y SUBJETIVIDAD EN EL SÃO LUÍS DEL SIGLO XIX

La noción de territorio aquí tratada se refiere a la ocupación e interacción en los espacios, los cuales determinan la forma de apropiación del mismo, según Leite (1990). De este modo, partimos del análisis del Código de Posturas de la Provincia de São Luís do Maranhão, del año 1842, con el objetivo de comprender cómo los trabajadores y trabajadoras, en sus diversas condiciones jurídicas, experimentaban la ciudad en sus distintos contextos, especialmente en los mundos del trabajo, con una historia que se dimensiona a partir de las prácticas sociales de los sujetos.

Considerando que el trayecto histórico que siguió a la esclavización de africanos y sus descendientes estuvo marcado por mucha resistencia y lucha, así como por una extrema violencia, múltiples derrotas, algunas victorias significativas y muchas memorias aún por reconstruir, el espacio de la ciudad se convierte en un escenario cargado de historias y recuerdos, resultado también de esta resistencia, como señalan Moura, Reis y Silva (1988; 1989).

La memoria social está impresa en los espacios urbanos a partir de sus relaciones sociales, como se observa en el *aquilombamento*, cuya formación representaba un rechazo contra la condición de esclavización impuesta a los africanos. Además de los quilombos, existieron muchas otras formas de resistencia a la

esclavitud negra, tanto colectivas como individuales. Entre ellas, destacan las rebeliones, como la de los Malês en Bahía (1835) y la Balaiada en Maranhão (1838-1841), eventos clave en los que participaron afrodescendientes tanto del campo como de la ciudad.

También podemos mencionar las hermandades religiosas, que fueron espacios de solidaridad y resistencia, como la Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte (Bahía, alrededor de 1820), la Irmandade de Nossa Senhora do Rosário (Caicó / RN, 1680) y la Irmandade de São Benedito dos Homens Pretos (Río de Janeiro, 1640). Junto a estas, surgieron clubes, asociaciones, la prensa negra y muchas otras iniciativas que lucharon por la abolición de la esclavitud (Pinto, 2006).

Con Ana Flávia Magalhães Pinto, joven y destacada historiadora negra contemporánea, aprendo cada día, y en los tiempos de construcción de este trabajo y de ejercicio del oficio, reafirmo que “la memoria no morirá”. Según ella:

A possibilidade de popularizar a imagem de homens negros que lutaram pela liberdade e a cidadania negra no Brasil me causou um impacto que eu nem sei explicar. Muitas foram e ainda são as inseguranças e os medos que me acompanham no ofício de historiadora. Mas ousar perguntar, perguntar e ir atrás de respostas às minhas inquietações têm me levado ao encontro com pessoas do passado e do presente que me fazem ver o mundo com outros olhos. Nisso, o ontem vai se tornando um grande mestre, o hoje um amigo, e o amanhã vai ganhando traços de um filho querido e cheio de vida! Que venham ainda muitos dias de espirros, olhos cansados, ouvidos atentos e dedos impacientes para contar outras histórias de vidas tão pulsantes! (Pinto, 2015, p. 79)

Este camino es parte del ejercicio directo del historiador: ojos atentos y oídos agudos. El pasado social formalizado es rígido, pues establece patrones para el presente. Según Hobsbawm (1998, p. 23), tiende a convertirse en “el tribunal de apelación para disputas e incertidumbres del presente”.

Así como Pinto, encontré en São Luís do Maranhão una ciudad con una historia oficial que entrelaza la conquista portuguesa, la toma francesa y holandesa, y que se ha constituido en un imaginario social predominantemente europeo. De ese pasado y de este imaginario que persiste en el presente, emergen contradicciones en los espacios de memoria, como el Beco de Catharina Mina, la Rua das Crioulas, la Rua do Egito y tantos otros territorios, en especial el barrio de Praia Grande, que en el pasado fue escenario de innumerables historias de la población negra de la ciudad.

En el contexto de esta ciudad, encontramos algunas figuras que nos hablan profundamente de un pasado distante. Una de ellas es Maria Firmina dos Reis, nacida el 11 de octubre de 1825 en São Luís. Hija de João Pedro Esteves y Leonor Felipe dos Reis, en las fuentes consultadas no hay información detallada sobre su infancia o adolescencia. Se sabe que, siendo muy joven, se trasladó con su familia a Guimarães, una villa cercana a São Luís, y que reaparece en los periódicos maranhenses en 1860 con la publicación de la novela *Úrsula*.

Maria Firmina, cuya vida estuvo marcada por la adversidad de su tiempo, al igual que Catharina Mina en su contexto, logra romper con el sistema vigente: estudia y se gradúa como maestra a los 22 años. A lo largo de su vida, divide su trayectoria entre sus dos grandes pasiones: el magisterio y la literatura. Aunque nunca obtuvo gran reconocimiento como profesora, como escritora y poetisa no solo destacó, sino que se convirtió en la primera escritora brasileña en publicar una novela abolicionista.

Su obra más conocida es el romance *Úrsula*, una pieza fundamental para la literatura y la historia de Brasil.

Nuestro propósito al recordar la historia de Maria Firmina dos Reis y releer sus textos no es solo contar la historia de una mujer que escribió en el siglo XIX—lo cual, por sí mismo, ya es un hecho significativo—sino también intentar comprender en sus escritos cómo los escribió, para quién los escribió y cuáles eran los objetivos de sus textos en aquel contexto.

Además, no deja de ser notable la cantidad de historias que circulan en la memoria social de São Luís sobre los hombres y mujeres que vivieron en períodos de esclavitud y que lograron destacar en ese escenario.

Maria Firmina escribió *Úrsula*, un texto innovador en su época por su preocupación con la historia y las raíces negras, así como por la referencia constante a África como tierra madre, a pesar de que la trama está protagonizada por los jóvenes blancos *Úrsula* y *Tancredo*. Sin embargo, el papel atribuido a los negros esclavizados en la obra resulta fundamental para el desenlace de la narrativa.

Esta África madre, que aparece en el romance *Úrsula*, también está impresa de otra manera en los documentos oficiales analizados en este trabajo. En los registros policiales de la época, el nombre de una persona negra siempre era precedido por una identificación racial: “*preto fulano*”, “*mulato cicrano*”, “*negra beltrana*”. Del mismo modo, en los inventarios *post mortem* de familias esclavistas, los nombres y orígenes de los esclavizados eran detalladamente listados.

Un caso especialmente significativo es el de doña Catharina Rosa Ferreira de Jesus, quien conservó su nombre original como Catharina Mina, con “Mina” refiriéndose a su lugar de origen: una región del Golfo de Guinea, en África, que abarca los actuales Ghana, Togo, Benín y Nigeria. Según la historiografía, esta región albergaba el más famoso puerto de embarque de esclavos, el de la factoría de São Jorge da Mina, en torno a la cual se desarrolló la actual ciudad de Elmina, en Ghana.

Además, tanto los esclavizados representados en el romance *Úrsula* como los que aparecen en los documentos oficiales investigados no se identifican ni son representados a partir de los valores dominantes. En ningún momento reproducen los estereotipos del llamado “negro de alma blanca”, como los personajes de Tío Tom, Domingos, Isaura y tantos otros romances de la época, en los que los personajes negros eran subordinados a la ideología del amo. Esta idea, más tarde, sería abordada por Clóvis Moura al tratar sobre la “conciencia social subordinada”.

Al contrario, los personajes negros en Úrsula conservan su etnicidad y sus prácticas culturales como forma de resistencia y, cuando no lo hacen, son representados desde ese perfil impuesto: “el negro”, “el preto”, “la negra”, nunca simplemente María o Vitoriano, el hombre o la mujer, sujetos sociales. Esta actitud forma parte del proceso de afirmación del negro como sujeto histórico activo, lo que nos permite también una lectura identitaria, incluso cuando en los documentos oficiales esto no está explícitamente señalado.

La autora de Úrsula, Maria Firmina dos Reis, una mujer negra, bastarda y criada sin la presencia de sus padres, asume el punto de vista del otro, tanto en lo que respecta a la representación de los esclavizados como en el enfoque inédito que da a las relaciones de dominación patriarcal desde la perspectiva femenina.

Maria Firmina puede ser pensada y analizada como una mujer que no solo rompió con el sistema vigente, sino que desafió el orden establecido al ingresar al mundo de las letras en una sociedad patriarcal, machista, racista y sexista, en la que incluso las mujeres blancas carecían de espacio en la esfera pública, no tenían visibilidad política y ocupaban un lugar social muy restringido.

Maria Firmina, mujer y negra, que, aunque no vivió la experiencia de la esclavitud, se solidariza con la situación de muchos hombres y mujeres sometidos a ese sistema y lucha por abrir espacios en la ciudad de São Luís no solo para acomodarse, sino también para reaccionar contra la esclavitud y fortalecer identitariamente la lucha del otro, del negro esclavizado.

En este juego de diferencias, emerge la categoría de racismo antinegro, una manifestación frecuente y estructural. El racismo aquí es entendido como un conjunto de ideas y prácticas que no provienen únicamente de la experiencia occidental moderna, pues es sabido que los antiguos griegos ya utilizaban el término “bárbaro” para referirse a todo aquel que quedaba fuera de la polis. Para ellos, “[...] eram seres humanos com certeza, mas singularmente inferiores”; “ou ainda lembrar a densidade do racismo em certas sociedades asiáticas” (R. I, p. 17). De este modo, el racismo adquiere una configuración particular en cada momento histórico, superponiéndose a una etiología única o fija.

Partiendo de este supuesto, reconocemos la importancia de la relación entre historia y lenguaje, y admitimos la mutabilidad de las palabras, como señala Koselleck, quien realizó una contribución fundamental a este debate al inaugurar una perspectiva sobre la Historia de las Ideas, que se entrelaza con la teoría de la historia. Koselleck desarrolla su enfoque a partir de aspectos básicos como el problema de la conciencia histórica, su articulación a través del concepto de experiencia y su relación con la hermenéutica filosófica, dando lugar a una Historia Social de los Conceptos.

Su principal aporte fue demostrar los vínculos existentes entre el pensamiento social o político y los sujetos, por un lado, y, por otro, cómo se establece el lazo entre las expresiones de determinadas conciencias históricas, lo que revela hasta qué punto el conocimiento histórico puede tematizar las condiciones de posibilidad de las historias y de la propia existencia humana (Koselleck, 1997, p. 68).

En este sentido, el concepto de racismo que utilizamos en este trabajo nos permite, a partir del entramado social de una ciudad de inicios del siglo XIX, analizar cómo el europeo se posicionaba como el civilizado, el sabio, el humano, en contraposición al otro. En esta relación con los otros —indígenas y africanos— se evidencia un conflicto no solo basado en la condición jurídica, sino también en las diferencias étnicas y raciales.

El otro, negro o indígena, dentro del contexto colonial y postcolonial, es, según Edward Said (1990), parte constitutiva del europeo y de la sociedad que se configura tras su intervención, especialmente en lo que respecta a la cultura y la ideología. La sociedad esclavista brasileña encaja perfectamente en la noción que Said denomina Oriente, pues en ella se erige un sistema de dominación, exotización y exclusión del otro, justificando así su sometimiento dentro de la estructura colonial y postcolonial.

[...] Oriente não é apenas adjacente à Europa; é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural

e uma das suas imagens mais profundas e mais recorrentes do Outro. Além disto, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente) com sua imagem ideia, personalidade, experiência contrastantes. Mas nada nesse Oriente é meramente imaginativo. O Oriente é uma parte integrante da civilização e da cultura material europeia. O Orientalismo expressa e representa essa parte em termos culturais e mesmo ideológicos, num modo de discurso baseado em instituições, vocabulário, erudição, imagens, doutrinas, burocracias e estilos coloniais. (Said, 1990, pp. 13-14)

Indudablemente, no se puede negar la participación activa de estos “otros” en la consolidación de la colonia y la república en todas las esferas sociales, desde la producción económica hasta la influencia cultural e intelectual. De la misma manera, resulta imposible analizar la conjuntura sociocultural y política de la época sin notar en los textos oficiales y en la prensa local una enorme carga de racismo y violencia dirigida contra los africanos y sus descendientes.

Frantz Fanon (2008, p. 104), en una afirmación contundente, sostiene que “a los ojos del blanco, el negro no tiene resistencia ontológica”. Es decir, como si de un día para otro, los negros hubieran tenido que situarse simultáneamente ante dos sistemas de referencia: el africano y el del colonizador europeo.

Sin embargo, en el São Luís del siglo XIX, esta relación fue aún más contradictoria. La *Revista del Instituto Histórico y Geográfico* menciona que, en 1818, Dom Frei Francisco de Nossa Senhora dos Prazeres escribía sobre la presencia africana en la ciudad, refiriéndose a la Irmandade de São Benedito dos Pretos como la más numerosa de São Luís. El mismo fraile, en un documento de 1891, también describe las prácticas culturales de los esclavizados “Para suavizar su triste condición, en los días festivos y sus vísperas, hacen una danza denominada batuque, porque en ella usan un tipo de tambor con este nombre. Esta danza está acompañada por un canto desconectado que se escucha a gran distancia” (Prazeres, 1891, p. 42).

Este documento es parte del acervo de la biblioteca del Instituto Histórico y Geográfico Brasileño y se encuentra en la *Revista Trimestral del Instituto Histórico y Geográfico Brasileño*, tomo LIV, parte I, en el editorial titulado “Paranduba Maranhense”. Este texto proporciona información valiosa sobre la formación y estructura de la ciudad de São Luís en 1818, así como referencias sobre la presencia africana y sus manifestaciones culturales.

Como se ha señalado a lo largo de este trabajo, en las primeras décadas del siglo XIX había un número significativo de africanos en São Luís, lo que se reflejaba en sus expresiones culturales. En la búsqueda de otros registros sobre la cultura africana en el São Luís del siglo XIX, visitamos el Museo Cafua das Mercês, también conocido como el Museo del Negro en Maranhão. En este espacio, percibimos que no se trata únicamente de un recinto para la preservación de la cultura local, sino, sobre todo, de un lugar de memoria africana en Maranhão.

De esta manera, al reflexionar sobre la historicidad de esos espacios que constituyen la ciudad del presente, según Calvo (2011, p. 1): “[...] enfocándose en experiencias sociales de sujetos del pasado, [énfasis nuestro] en el modo como registran sus presencias, construyen sus vidas, experimentan tensiones, conflictos y, mediante estas acciones, van construyendo sus territorios”. Claro que estamos trayendo una reflexión del pasado a un presente bastante agitado y revuelto por experiencias y memorias que emergen de lo pretérito, pero que, en la mayoría de los casos, son analizadas bajo las experiencias del presente o desde una mirada hegemónica. Ese es un riesgo que nosotros, los historiadores, corremos. En el caso del Museo de las Cafuas, con sus memorias de un tiempo histórico-social, al adentrarnos verificamos una serie de indumentarias que nos remiten a la esclavitud contra africanos en Maranhão, como: estatuillas utilizadas en ceremonias religiosas, calabazas, pipas y *parelhas* del *tambor de mina*.

Además de estos, también están expuestos los instrumentos de castigo y tortura que nos recuerdan el sufrimiento por el cual pasaron los negros traídos del continente africano a Maranhão, por

citar el *vira-mundo*, un trozo de madera rectangular, abierto en dos mitades con agujeros, donde se colocaban las muñecas y tobillos de los esclavos, y que se cerraba con un gran tornillo o candados dispuestos en una de las extremidades.

Palmatórias, utilizadas como método pedagógico y de tortura, *gargalheiras* de hierro y adornos diversos también integran el acervo permanente del museo. Al observar estos objetos, especialmente aquellos que causaron sufrimiento y dolor a tantos hombres y mujeres que un día tuvieron sueños; que un día fueron jurídicamente libres, pero que en muchos otros días vivieron la violencia generada por la esclavitud. Inmersos en ese pasado impreso en objetos, recordamos el texto del historiador italiano Paolo Rossi (2010), cuando este nos recuerda que:

O tempo possui uma direção e uma flecha. Escorre de alguma coisa para alguma coisa. Na visão linear do tempo, é proibido repetição. Trabalha-se somente com eventos singulares, individuais, não repetíveis, cada um se posicionando num ponto determinado da flecha. Porém, muitos afirmam, que pedaços do passado se representam no presente, dando lugar a renascimentos ou retornos. (pp. 129-130)

Ciertamente, Rossi está enunciando una reflexión sobre los ciclos económicos y los ciclos naturales, y nosotros, entrelazando una reflexión acerca de ese pasado doloroso por el que pasaron los trabajadores negros esclavizados en Maranhão, Brasil y América, que, a su vez, no deja de seguir ilustrando textos académicos y manuales didácticos en detrimento de la memoria de la resistencia contra esa misma esclavitud violenta. Los procesos de resistencia al sistema, de enfrentamientos y luchas, son poco recordados en estos espacios. En este sentido, coincido con (Bosi, 1979, p. 13) cuando afirma que “la memoria es la reserva de la totalidad de nuestras experiencias”. Por supuesto, si comprendemos la memoria como un baúl vivo y fluido de recuerdos, imágenes y memorias, ciertamente estas son nuestras referencias. Y, ante las evidencias materiales e inmateriales

resguardadas en la historia social de la ciudad de São Luís, en el baúl de memoria de la gente negra de ese lugar está guardado el conocimiento construido por ellos, el cual va más allá de los instrumentos de tortura.

De este modo, nuestro punto de partida se sitúa en pensar la cultura de los trabajadores negros esclavizados en la ciudad de São Luís de Maranhão en la primera mitad del siglo XIX, como la interacción entre un modo de vida rodeado de recuerdos de un pasado africano, las formas que se le dieron y los símbolos creados a partir de la vivencia cotidiana en las Américas. Formas y símbolos que son reconocidos no solo entre sus propios participantes, sino también, en cierta medida, por otros grupos que viven y se manifiestan culturalmente de manera diferente (Williams, 2008). Las cofradías de santos creadas en el seno de la Iglesia católica son un ejemplo de ello. Para Brandão:

O processo social de criação de cultura é o que atribui ao ser humano a possibilidade de afirmar-se como um ser com consciência a respeito do seu saber. Enfim, como um sujeito que habita de modo singular a sociedade e constrói uma história. (2009. p. 54)

De este modo, cultura y memoria se unen y se complementan. La memoria como vínculo, como hilo conductor o línea de transmisión que permite que experiencias, memorias-hábitos, imágenes-recuerdos sean reelaboradas en el tiempo. La cultura, en medio de esto, es el contenido. Es lo que está en la memoria, en las imágenes, en lo cotidiano, en el condicionamiento. Puede haberse desarrollado a partir de la relación del ser humano con los objetos y del principio de semejanza.

Sin perder de vista la cultura, pero trayéndola al cotidiano de los sujetos en foco en este debate, que son los trabajadores negros esclavizados, buscamos en Raymond Williams profundizar aún más en el concepto de cultura y en la propia palabra. Para este autor, en sus usos modernos generales, la palabra “cultura” surgió

en el pensamiento inglés en el período comúnmente llamado la Revolución Industrial (Williams, 1969, p. 11).

Para Williams, la cultura es entendida como proceso, producción y producto de la sociedad, vista “como un sistema de significaciones realizado” (1992, p. 206) y, como tradición, esta se configura “como un conjunto de trabajo intelectual e imaginativo” (1969, p. 329), determinado por la vida material y referenciado como una cultura ordinaria, desprovista de valoraciones o jerarquías. Desde esta perspectiva y, de acuerdo con los señalamientos de Cevasco, la cultura “es todo lo que constituye el modo de vida de una sociedad” (Cevasco, 2008, p. 51) y su naturaleza está comprometida tanto con lo que se entiende por “tradición” o herencia cultural de la humanidad como con los procesos creativos de la vida ordinaria de las personas comunes.

La ciudad de São Luís, además de los pueblos indígenas y los europeos de diversas procedencias (franceses, holandeses, portugueses, ingleses...), recibió, a través del tráfico africano, diversas etnias y naciones que, con sus culturas y tradiciones, contribuyeron a configurar una ciudad con una fuerte influencia negra. Veamos lo que dice una ley del 1.º de abril de 1680 (Beozzo, 1983, p. 12)

Que todos os anos se metam no Estado do Maranhão quinhentos ou seiscentos negros, para suprirem os escravos que se faziam no sertão; os quais negros se venderão aos moradores por preços muito moderados e a largo tempo. E Sua Alteza os pagará aqui aos mercadores, com que se fez este contrato, para o qual lhes tem já consignado os efeitos de que se hão-de embolsar.

Las huellas de esta gente negra en São Luís están impresas no solo en la memoria social de la ciudad, sino también en las más diversas manifestaciones culturales remanentes o residuales, según Williams. Para este autor, la cultura es algo ordinario, común y difundido, que penetra en todos los poros de la sociedad y se hace presente en todas sus instancias, además de ser disfrutado por todos los miembros que pertenecen a ella.

En este sentido, retomamos el debate en el punto en que la sociedad ludovicense del siglo XIX también sufrió la influencia de la cultura africana y no solamente de la europea. Siguiendo a Raymond Williams, podemos destacar que:

Cultura é algo comum: esse é o ponto inicial. Toda sociedade humana possui suas próprias formas, propósitos e significados. Toda sociedade humana os expressa, em instituições, e em artes e técnicas. [...]. Uma cultura possui dois aspectos: os significados e direções já conhecidos, para o qual seus integrantes são treinados; as novas observações e significados, que são oferecidos e testados. Esses são os processos comuns de sociedades e de consciências humanas, e é através deles que percebemos a natureza de uma cultura: sempre, ao mesmo tempo, tradicional e inovadora; sempre, ao mesmo tempo, os mais simples significados ordinários compartilhados e os mais elaborados significados individuais. (Williams, 1989, p. 4, trad. do autor, en Alencar, p. 108)

Esta larga cita nos trae algunas reflexiones, por supuesto, muy presentes en el texto de Raymond Williams, que atraviesa la experiencia concreta de lo vivido y los residuos de esta, entendidos como el aprendizaje generado a partir de la vivencia social. Así, la influencia de la cultura africana en la São Luís del siglo XIX no solo deja huellas de ese pasado en la memoria social de un presente posesclavización, sino que, sobre todo, impacta significativamente en la hegemonía de aquella sociedad y, en consecuencia, en la dinámica histórica y social del tiempo vivido en el ochocientos.

El periódico *Diário do Maranhão* del 22 de septiembre de 1875 trae la siguiente nota:

[...] A discriminação estendia-se também ao campo cultural: as festas e os bailes frequentados pelos escravos e pelos pretos pobres eram condenados pela burguesia comerciante e vistos

como manifestações obscenas e primitivas; os cultos afro-brasileiros eram taxados de superstições grotescas. (p. 2.)

Mérien (1988, p. 74), en Ferretti (2008, p. 01), en una afirmación nos informa que: “La burguesía rechazaba todas y cualquier manifestación de la cultura popular: danzas, cantos y tradiciones orales”. Este rechazo ya se manifiesta en la primera mitad del siglo XIX, cuando en el Código de Postura Municipal de 1842² se expresan en los artículos 36, 37, 45, 46, 47, 86, 87 y 109.

Población de Maranhão, 1821 a 1872

Año	Libres	Esclavizados	Total
1821	68 359 (44,7 %)	152 892 (55,3 %)	152 892 (100 %)
1841	105 147 (48,4 %)	111 905 (51,6 %)	217 054 (100 %)
1872	284 101 (69,2 %)	74 939 (20,8 %)	359 048 (100 %)

Fuente: Faria (2001).

Sobre la población negra de Maranhão mencionada anteriormente, y en corroboración con los datos, Barros (2007)³ afirma que: “La estructura social de la región se volvió aún más compleja con la llegada masiva de africanos a partir del siglo XVIII, cuando

2 Código de Posturas da província de São Luís do Maranhão, ano de 1842. Edital “A Câmara Municipal Desta cidade & Maranhão, reimpresso na tipografia da temperança”. Ano 1842

3 Ainda, a respeito das variações nas estruturas social e demográfica do Maranhão, consultar, particularmente, ASSUNÇÃO, M. R. Cultura popular e sociedade regional no Maranhão do século XIX. Revista de Políticas Públicas. São Luís: EDUFMA, p. 29-67, 1999; e FARIA, R. H. M. de. Demografia, escravidão africana e agroexportação no Maranhão oitocentista. Ciências Humanas em Revista, São Luís, v. 2, p. 79-99, 2004.

Maranhão, al igual que Bahía, pasó a constituir una de las áreas más negras de Brasil”.

La sociedad hegemónica, de acuerdo con los estudios de Assunção (1995), estaba más preocupada por las revueltas de los esclavizados que por el “fetichismo” de estos. Sin embargo, en períodos de conflicto, ordenaban el cierre de los *batuques* y la destrucción de los tambores. En este sentido, se citan leyes municipales en diversas ciudades, como en Viana (1846), Codó (1848), Caxias (1846) y Matões (1841), que prohibían los *batuques* y otras manifestaciones culturales de los esclavizados.

Un ejemplo de esta represión es la Ley 225, de 30 de septiembre de 1846,⁴ del municipio de Caxias, que establecía: “Fuera de los lugares designados por la autoridad competente, quedan prohibidos los *batuques*, los cantos y las danzas de negros. A los infractores se les aplicará una pena de cinco días de prisión, y diez días en caso de reincidencia”. Assunção (1995, p. 279), en Ferretti (2008, p. 2), refuerza cómo estas prohibiciones formaban parte de una estrategia de control social que, además de reprimir las manifestaciones culturales de la población negra, buscaba sofocar cualquier intento de organización y resistencia contra el sistema esclavista.

El Código de Postura de la provincia de São Luís do Maranhão de 1842 contiene 113 artículos, de los cuales ocho tratan directamente sobre la restricción del acceso o manifestación cultural y/o cualquier tipo de diversión en determinados horarios de la noche, especialmente para los esclavizados. Por supuesto, el argumento que justificaba este control era la seguridad. Veamos:

[...] tinha-se o cuidado de controlar os escravos negros, sempre considerados uma ameaça à sociedade dita civilizada. Escravos encontrados portando cassetes seriam presos e castigados publicamente (art. 43). Os bodegueiros deveriam

4 Índice das Leis Provinciais da Assembleia do Maranhão. 1846, p. 2. Disponível em: http://www.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arq_ad/201408272225181409189118_14661409189118_1466.pdf. Acesso em: 19/10/2015

zelar para que em seus estabelecimentos os escravos não jogassem ou dançassem (art. 47). Nas ruas, era terminantemente proibido ajuntamento de mais de trezes escravos (art. 87), visto que aglomerados deste tipo causavam medo na população livre. [...] Os bodegueiros deveriam zelar para que em seus estabelecimentos os escravos não jogassem ou dançassem (art. 47). (Selbach, 2010, p. 3)

Este control atravesaba todas las esferas de la vida de los esclavizados, desde la *senzala* hasta la calle y el trabajo. También abarcaba sus manifestaciones socioculturales. Sin embargo, estas expresiones culturales no cesaron.

Se comprende, además, que este control y estas prohibiciones, lejos de eliminar las prácticas afrodescendientes, tenían el propósito de ejercer dominio sobre la población negra, buscando separar grupos y etnias para dificultar la organización y la resistencia.

Albuquerque y Fraga Filho (2006, p. 43) defienden la idea de que los africanos, al ser traídos a Brasil y sometidos a la esclavitud, no solo sirvieron como fuerza de trabajo para diversas labores, sino que también trajeron consigo una parte fundamental del continente africano, especialmente en lo que respecta a la cultura.

[...] os trouxeram para trabalhar e servir nas grandes plantações e nas cidades, mas eles e seus descendentes fizeram muito mais do que plantar, explorar as minas e produzir riquezas materiais. Os africanos para aqui trazidos como escravos tiveram um papel civilizador; foram elementos ativos, criadores, visto que transmitiram à sociedade, em formação, elementos valiosos da sua cultura. Muitas das práticas da criação de gado eram de origem africana. A mineração do ferro no Brasil foi aprendida dos africanos. (Albuquerque y Fraga Filho, 2006, p. 43).

En este sentido, coincidimos con esta perspectiva cuando, a partir de las evidencias documentales y materiales, afirmamos que São Luís

do Maranhão, nuestro campo de investigación, revela una ciudad negra. Negra no solo por la masiva presencia africana, especialmente entre los siglos XVII y XIX, sino también por las huellas africanas y las *africanidades* que quedaron impregnadas en la ciudad.

Teniendo en cuenta que la cultura urbana en tiempos de esclavitud era diversa, más allá de la capoeira, las religiosidades y las festividades, también se organizó en torno a los *batuques*, conocidos como *ajuntamientos* o *súcias*. Estas reuniones en torno al *batuque* eran riquísimos espacios de producción cultural diaspórica, que congregaban una diversidad de expresiones que aquí denominamos *africanidades*.

“Parte de este mundo permaneció invisible para muchos hombres y mujeres de aquellos tiempos, e incluso para los investigadores contemporáneos” (Moreira et al., 2006, p. 123).

Siguiendo a Moreira, nuestro desafío como historiadores e investigadores es preguntarnos: “¿Cómo recuperar la gestación de prácticas, símbolos y significados culturales en medio de músicas, instrumentos, cantos y la propia cultura material?”. Sigamos con el sonido de los tambores, y que estos encuentren respuestas.

BIBLIOGRAFÍA

- Algranti, Leila Mezan. (1998). Famílias e vida doméstica. En *História da Vida Privada no Brasil I*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Almeida, Elaine Aparecida. (2006). *A cidade e o rio. Escravidão, arquitetura urbana e a invenção da beleza, o caso de Corumbá (MS)*. Passo Fundo: UPF Editora.
- Almeida, Kátia Lorena Novais. (2012). *Alforrias em Rio das Contas-Bahia: século XIX*. Salvador: EDUFBA.
- Assunção, Mathias Röhrig. (2010). A memória do tempo de cativo no Maranhão. *Tempo*, 15(29), 67-110.
- Bosi, Alfredo. (1992). O tempo os tempos. In Adauto Novaes (org.), *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal da Cultura.
- Bosi, Ecléa. (2001). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. [9.^a ed.]. São Paulo: Companhia das Letras.

- Bosi, Ecléa. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Brandão, Carlos Rodrigues. (1985a). *A Festa do Santo de Preto*. Rio de Janeiro: FUNARTE.
- Brandão, Carlos Rodrigues. (1985b). *Memória do Sagrado: estudos de religião e ritual*. Bibliografia São Paulo, Paulinas.
- Brandão, Carlos Rodrigues. (1978). *O Divino, o Santo e a Senhora*. Rio de Janeiro: FUNARTE.
- Brandão, Carlos Rodrigues. (1977). *Peões, pretos e congos: trabalho e identidade étnica em Goiás*. Goiânia: UNB.
- Brandão, Carlos Rodrigues (org.). (1995). *As faces da memória*. [Coleção Seminários Vol. 2]. Campinas: Centro de Memória Unicamp.
- Brandão, Carlos Rodrigues. (2009). *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora / Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Cevasco, Maria Elisa Burgos Pereira da Silva. (1999). *Para ler Raymond Williams*. [211 f. Trabalho apresentado para concurso (Livre-docência)]. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo.
- Cevasco, Maria Elisa Burgos Pereira da Silva. (2001). *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- Calvo, Celia Rocha. (Julio de 2011). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História [ANPUH]*. São Paulo.
- Chalhoub, Sidney. (2011). *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte / sidney Chalhoub*. São Paulo: Companhia das letras.
- Da Rocha, Solange Pereira. (2007). *Gente negra na Paraíba oitocentista: população, família e parentesco individual*. São Paulo: Editora da Unesp.
- Da Rocha, Solange Pereira. (2001). *Na trilha do feminino: condição de vida de mulheres escravizada 1928-1988*. [Dissertação de mestrado]. Programa de pós-graduação em história da UFPE.

- De Abreu, João Capistrano. (1989). *Caminhos antigos e povoamento do Brasil*. Belo Horizonte / MG: Ed. Itatiaia.
- De Alencastro, Luis Felipe. (1997). Introdução: Modelos da história e da historiografia imperial. En Fernando A. Novais, *História da vida privada no Brasil: Império*. [Vol. 2]. São Paulo: Companhia das Letras.
- De Campos, Marize Helena. (2010). *Senhoras Donas: economia, povoamento e vida material em terras maranhenses, 1755-1822*. São Luís: Café & Lápis / Fama.
- De Carvalho Franco, Maria Sylvia. (1997). *Homens livres na ordem escravocrata*. [4.^a ed.]. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Chiziane, Paulina. (1999). *Ventos do Apocalipse*. Lisboa: Caminho.
- Diário do Maranhão*. (22 de septiembre de 1875). Nota 134: Os bailes de escravos, p. 2. São Luís do Maranhão.
- Dias, Maria Odila Silva. (1972). A interiorização da Metrópole (1808). En 1822: “*Dimensões*”. São Paulo: Perspectiva.
- Faria, Sheila de Castro. (1998). *A colônia em movimento-fortuna e família no cotidiano colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Giacomini, Sonia. (1988). *Mulher e Escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Gomes, Nilma Lino. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores(as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, 29 (1).
- Maranhão. IN: Revista Tempo, n. 29; Dossiê: Patrimônio e Memória da escravidão atlântica: História e Política Niterói, julho- dezembro.
- Mattelart, Armand. (2004). *Neveu, Erik. Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola.
- Mattoso, Kátia de Queiróz. (2003). *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Mota, Antônia da Silva. (2005). Testamento e inventário do Preto Forro Vitoriano Ramos da Silva. *Ciências Humanas em Revista*, 3 (1).

- Pinto, Ana Flávia Magalhães. (2014). *De pele escura a tinta preta: a imprensa negra do século XIX*. Brasília: Selo Negro.
- Silva Dias, Maria Odila. (1984). *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX: Ana Gerturdes de Jesus*. São Paulo: Brasiliense.
- Schwarcz, Lilia Moritz. (2001). *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha / Edusc.
- Thompson, Edward Palmer. (1996). *Objecções e oposições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Thompson, Edward Palmer. (1987). *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Thompson, Edward Palmer. (1998). *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Thompson, Edward Palmer. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Thompson, Edward Palmer. (2001). S. d. En Antonio Luigi Negro y Sergio Silva (orgs.), s. d. Campinas: Editora da Unicamp.
- Tribunal de Justiça do Maranhão. (1802). *Testamento e Inventário Post-Mortem do Preto Forro Vitoriano Ramos da Silva*. Arquivo Histórico. Comarca de São Luís, Maranhão.
- Tribunal de Justiça do Maranhão. (s. f.). *Testamento da Preta forra Maria dos Santos Neves*. Arquivo Histórico. Comarca de São Luís, Maranhão.
- Tribunal de Justiça do Maranhão. (s. f.). *Documentos: inventários post mortem de famílias 1785-1815*. Arquivo Histórico. Comarca de São Luís, Maranhão.
- Tribunal de Justiça do Maranhão. (1886). *Testamento Catharina Rosa Pereira de Jesus, (Catharina Mina)*. Arquivo Histórico. Comarca de São Luís, Maranhão.
- Weber, Marx. (2002). *Os três tipos puros de Dominação*. En Gabriel Gonh (org.). São Paulo: Ática.
- Williams, Raymond. (1969). *Cultura e sociedade*. [Tradução de Hegenberg, Leônidas, Silveira da Mota, Octany y Teixeira Anísio]. São Paulo: Editora Nacional.

ENSEÑAR EN EL AMOR COMO PRÁCTICA ANTIRRACISTA Y ANTICOLONIAL¹

UN LEGADO DE LAS ESCRITORAS AFROFEMINISTAS QUE PERMANECE

Karina A. Bidaseca

Introducción

Desde hace siglos, ritualizamos los cuerpos de nuestras ancestras, consteladas entre Orishás. Saartjie Baartman, apodada la Venus Negra Hottentote; la princesa Anástasia; y la chamana Lola Kiepja, conocida como la “última Selknám” de su pueblo en la Tierra del Fuego, fueron consideradas y, en consecuencia, capturadas por el régimen racista, colonial y capitalista como un “especimen” femenino no humano. Así, fueron exhibidas para el espectáculo cruel de la violencia colonial de Europa.

El dispositivo capitalista / racial / colonial convirtió en objeto de estudio científico el desborde sexual de cuerpos colonizados, la morfología de la Venus Negra, así como la animalización de las mujeres indígenas —tomadas como matrices reproductoras de

1 Este texto fue presentado en ocasión de las IX Jornadas de Feminismo Poscolonial, Buenos Aires, diciembre de 2023 y ampliado para este libro. Agradezco a mis hermanas del GT Afrodescendencias y Propuestas Contrahegemónicas por invitarme a ser parte. A Rosa Campoalegre Septien, por tanto amor. A Anny Ocoró-Loango por su atenta lectura.

esclavos— fungió en el imaginario colonial, que persiste aún en las escuelas, aunque asediado por la poderosa fuerza vital de los feminismos negros e indígenas de nuestra “América ladina” llamada así por pensadora y activista afrobrasileña Lélia Gonzalez.

Según Mara Viveros Vigoya:

La propuesta de rebautizar a América Latina como Amefrica Ladina surge de la necesidad de reconocer, en primer lugar, que sin lo negro no existiría la América de la segunda mitad del siglo XX, y, en segundo lugar, las duras luchas que tuvieron que librar las y los esclavizados y los amerindios para resistir al embate colonial. Al plantear la categoría Amefrica Ladina, González nos propuso una doble tarea: la de comprender todo el impacto que tienen en nuestro presente social y personal tanto la invasión europea de los territorios de Abya Yala, como el comercio de africanos esclavizados y el proceso colonial; y la de reconocer las visiones y propuestas de los distintos sujetos subalternizados y las múltiples formas de agencia que desplegaron frente a la sociedad dominante. (2025, p. 148)

En el visionario artículo “Por un feminismo afrolatinoamericano” (1988a), a cien años después de que se dictara la Ley Áurea, que declaraba extinta la esclavitud en Brasil, esta pensadora habló del racismo en el seno del feminismo. Lélia Gonzalez mostró que el camino hacia el potencial emancipador del feminismo no había sido el mismo para todas las mujeres en su gran diversidad y que las mujeres amefricanas y amerindias sentían extrañeza frente a un movimiento en el que sus experiencias y reivindicaciones no tenían la misma cabida que las de las mujeres no marcadas étnico-racialmente.

En esta dirección, el llamado a *descolonizar la Venus Negra* es un gesto demasiado profundo. Desgarrador. Necesario. La formación de la imagen femenina colonial en la estética de la Venus Negra es resistida por Raisa Inocêncio, al apropiarse de la hipersexualización

del cuerpo colonial para lograr emancipar nuestras cuerpas. “Desde el momento en que nos hacemos de la imagen, la estética femenina, la visión de nuestro cuerpo cambia poco a poco, para convertirse en un cuerpo sin violencia y sin miedo”, dice la autora (2022).

De la mano de la pensadora feminista nigeriana yorubá, Oyèronké Oyèwúmi, tomamos a Oxum como figura estética central y cuerpo político para romper las amarras coloniales que nos atan a un pasado lacerante. Para esta gran intelectual, el género no fue un principio organizador o una categoría jerárquica en las comunidades tribales antes del “contacto” con los europeos. La división sexual del trabajo no existía y las relaciones económicas se basaban en la reciprocidad y la complementaridad. Para la autora, “la comprensión yoruba de la categoría socio-espiritual de Ìyá es diferente, porque en su origen no derivó de nociones de género. [...] En mi discusión mantendré el concepto Ìyá en el idioma original debido a mi insistencia en tomar en serio el espíritu yoruba” (Oyèwúmi, 1997, p. 2).

La piel, la herida colonial y las cicatrices coloniales, la memoria encarnada en el cuerpo, ocupan un lugar central en este texto. Desde la “zona de no-ser” de experimentación racial fanoniana hacia una superficie de liberación, el concepto de “poética erótica de la relación” (Bidaseca, 2020) y de “cicatrices coloniales” (Bidaseca, 2022) pueden permitirnos plasmar la idea del agencia-miento corporal en el aula como espacio de afectos, de la mano de bell hooks, para quien “las heridas no deben ser una fuente de vergüenza ya que son necesarias para el crecimiento y despertar espiritual”. (p. 246) Para sanar, nos dice la autora, uno debe aceptar la propia herida.

Audre Lorde nos recuerda cómo, bajo el colonialismo, lo erótico es sexualizado, creando un mecanismo de desconexión con nosotrxs y de disciplinamiento. Por tal razón, Lorde destaca lo erótico como “una fuente de poder e información de la interioridad femenina” (Lorde 1984, p. 37).

Con base en estos aportes, en anteriores ensayos resignificamos las huellas fanonianas y glissantianas a través de la potencia

erótica y política del amor, inspiradas en los libros de las escritoras afroamericanas, *Usos de lo erótico. Lo erótico como poder* de Audre Lorde (1984); *Todo sobre el amor* (2021) de bell hooks, así como en la obra de otros autores, en diálogo con la obra de artistas visuales como Rosana Paulino, Aline Motta, entre otras.

CUANDO EL AMOR FLORECE EN LA GRIETA DE LA TRANSGRESIÓN

El libro *Enseñar a transgredir* (1994) de la gran escritora afrofeminista bell hooks² se convirtió en una obra de referencia de la pedagogía crítica que continúa la tradición inaugurada por *Pedagogía del oprimido* (1968) de Paulo Freire, texto fundador de dicha corriente, para quien la educación es la “práctica de la libertad”.

Cuando eros está presente en el contexto del aula, entonces el amor está destinado a florecer. Persistentes distinciones entre lo público y lo privado nos hacen afirmar que el amor no tiene lugar en el aula. [...] Se espera que profesores y profesoras publiquen, pero realmente no se espera o no se exige que en los hechos nos importe cómo enseñar de modo extraordinariamente apasionado y diferente. Profesores y profesoras que aman a estudiantes y son amados por ellos todavía son “sospechosos” en la academia. Parte de la sospecha se basa en el temor de que la presencia de sentimientos, de la pasión, pueda impedir una consideración objetiva del mérito de cada estudiante. Pero esa concepción está basada en la falsa presuposición de que la educación es neutra, de que hay alguna base emocional “equilibrada” sobre la cual podamos apoyarnos de modo que podamos tratar a todos igualmente, desapasionadamente. (bell hooks, 1994, traducción propia).

2 Nació el 25 de septiembre de 1952 en Hopkinsville (Kentucky) bajo el nombre de Gloria Jean Watkins. Decidió usar el nombre de su bisabuela materna, pero además decidió algo más: poner siempre ese nombre en minúsculas. Falleció el 15 de diciembre de 2021 en Berea, Estados Unidos.

En este texto, bell hooks honra la memoria de sus maestrxs negrxs. Sobre esto señala: “Aunque mis maestras no definían ni expresaban estas prácticas en términos teóricos, estaban desarrollando una pedagogía revolucionaria de resistencia que era profundamente anticolonial” (bell hooks, 2020 [1994], p. 24).

¿Por qué, se pregunta, persisten la “supremacía blanca, el imperialismo, el sexismo y el racismo” cuando la teoría nos proporciona las herramientas para deconstruirlos? (bell hooks, 1994, p. 29). Si “la raza, el sexo y el privilegio de clase empoderan a algunos estudiantes más que a otros, otorgando ‘autoridad’ a algunas voces más que a otras” (p. 185), la pedagogía crítica debería enseñar a los estudiantes a transgredir los límites de raza, clase y género.

En ocasiones, dice:

[...] entro en clases repletas de estudiantes que se sienten terriblemente dañados desde el punto de vista psíquico, pero no creo que quieran que yo les haga terapia. Lo que quieren es una educación sanadora para el desinformado e ignorante espíritu. Quieren conocimiento que sea significativo. Esperan, con todo el derecho del mundo, que mis compañeros y yo no les ofrezcamos información sin abordar la conexión entre lo que están aprendiendo y sus experiencias de vida (bell hooks, 2020 [1994], p. 41).

Luego, reflexiona sobre su propia experiencia como estudiante:

Éramos parte de una pequeña camarilla integrada de chicos inteligentes que nos considerábamos «artistas» y creíamos que estábamos destinados a crear una cultura fuera de la ley, en la que viviríamos como bohemios libres para siempre; estábamos seguros de nuestra radicalidad. (p. 24)

La radicalidad de esa experiencia vivida durante su juventud habla de una etapa de su vida que es revisada en su adultez: “nuestros gestos de desafío no habían sido ni de lejos tan audaces como parecían en aquel momento. En su mayoría,

eran actos de resistencia que no desafiaban verdaderamente el *statu quo*. (p. 25)

Necesitamos movimientos políticos de base que llamen a lxs ciudadanxs de esta nación a sostener la democracia y el derecho de todo el mundo a recibir educación, así como a trabajar por la justicia, para acabar con la dominación en todas sus formas. Es necesario cambiar nuestro sistema educativo, de tal manera que nuestras escuelas no sean un lugar donde lxs estudiantes son adoctrinadx para sostener el patriarcado capitalista imperialista y supremacista blanco, o cualquier otra ideología, sino que sean lugares donde aprendan a abrir sus mentes, a involucrarse en el estudio riguroso y pensar críticamente. (bell hooks, 2003a, p. XIII)

Desde una “pedagogía comprometida” (2010, 2021 [1994]), el amor como ética y praxis emocional crítica (2003a, 2010) y la espiritualidad como fin de la educación liberadora (2003, 2010), bell hooks concibe en el aula un espacio político transformador de estas vidas. “La pedagogía comprometida reconoce que cada aula es diferente, que hay que cambiar, inventar y reconceptualizar constantemente las estrategias para abordar cada nueva experiencia docente”, escribe (2020 [1994], p. 32).

Como educadorxs, una de las mejores cosas que podemos hacer por nuestrxs estudiantes es no forzarles a que abracen teorías y conceptos sólidos, sino alentarlx a sumergirse en procesos, involucrarse en indagaciones y tolerar tiempos de no saber, con todas las incertezas que le van aparejadas. Esto es apertura... La apertura radical es la voluntad de explorar diferentes perspectivas y transformar la propia forma de pensar en la medida en que nueva información es presentada (bell hooks, 2003a, p. 48).

Para contrarrestar el imperativo que las emociones deben ser anuladas en el aula pues perturban la jerarquía que nos haría presuponer que la mente debe siempre dominar sobre el cuerpo y el espíritu”, la autora escribe en un ensayo llamado “Hora de

llorar”, incluido en el libro *Teaching critical thinking: Practical wisdom* publicado en el año 2010.

En uno de sus fragmentos afirma:

Somos interpeladxs a aprender más allá de las barreras del lenguaje, de las palabras, donde compartimos un entendimiento común. Somos interpeladxs a aprender a partir de nuestros sentidos, de nuestros estados emocionales y encontrar sus maneras de saber. Si nos abrimos a la posibilidad de las lágrimas, una insurrección del conocimiento subyugado puede ocurrir. (bell hooks, 2010, p. 83).

Antecedora de lo que conocemos como teoría de las emociones, el legado de bell hooks fue más lejos aún. Al colocar el cuerpo oprimido en el centro del aula, invitó a la/os docentes blancos a una reflexión sobre las violencias simbólicas, los racismos invisibles o explícitos, y a cómo enseñar desde el cuerpo.

Nosotros/as profesoras y profesores, raramente hablamos del placer de eros o de lo erótico en las aulas. Entrenadas en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchas de nosotras aceptamos la noción de que hay una separación entre el cuerpo y la mente. Al afirmar eso, los individuos entran al aula para enseñar como si solo la mente estuviese presente, y no el cuerpo. Llamar la atención sobre el cuerpo es traer el legado de represión y de negación que nos ha sido pasado por nuestros antecesores en la profesión docente, los cuales han sido, generalmente, blancos y hombres. Pero nuestros antecesores docentes no blancos se mostraban igualmente ansiosos por negar el cuerpo. Las facultades predominantemente negras siempre fueron un bastión de la represión. El mundo público del aprendizaje institucional es un lugar donde el cuerpo tiene que ser anulado, tiene que pasar desapercibido. Ya en el inicio, cuando me hice profesora y precisé usar el baño en el medio

de una clase, yo no tenía la menor idea de que hacían mis antecesoras en tales situaciones. Nadie me habló sobre el cuerpo en relación a la situación de enseñanza. ¿Qué se hace con el cuerpo en el aula? Al intentar recordar los cuerpos de mis profesores y profesoras, yo me siento incapaz de recordar acerca de ellos. Escucho voces, recuerdo detalles fragmentados, pero muy poco de los cuerpos enteros. (bell hooks, 2021b, p. 15)

Enseñando comunidad: una pedagogía de la esperanza (bell hooks, 2003a) y *Enseñando pensamiento crítico: sabiduría práctica* (bell hooks, 2010) completan esta trilogía pedagógica, dedicada a nosotrxs lxs docentxs, con el propósito de transformar las condiciones de opresión de nuestrxs estudiantes y crear una comunidad que sane. La pregunta que se impone es ¿cómo lograr estos procesos de reparación de las heridas?

CÓMO CONSTRUIR COMUNIDADES SANADORAS

Para bell hooks, construir una comunidad de sanación fue una búsqueda impulsada al hablar con otras mujeres negras que estaban comprometidas con los procesos de recuperación y liberación. Entre ellas se encuentra una mujer que trascendió por su valentía: Sojourner Truth. Nacida con el nombre de Isabella Baumfree bajo el sistema esclavista (Swartekill, Nueva York, 1797³-Battle Creek, Míchigan, 26 de noviembre de 1883), huyó con su hija y se convirtió en la primera mujer negra en ganar un juicio contra un hombre blanco por la venta de uno de sus hijos. El nombre que ella adoptó, cuya traducción es “residente de la verdad”, ha sido para bell hooks una enseñanza profunda. Truth alcanzó a ver la causa de la abolición realizada, aunque no la igualdad de las mujeres.⁴

3 La fecha de nacimiento de la verdad no fue registrada, como era típico de los niños nacidos en la esclavitud, pero los historiadores estiman que era probable que nació alrededor de 1797.

4 De hecho, la enmienda constitucional que prohibía la discriminación por sufragio basada en el sexo no fue ratificada hasta 1920, casi cuatro décadas después de su muerte.

Las batallas contra el patriarcado fortalecieron el poder de las mujeres que vivieron en sociedades segregadas racialmente, aunque en distintas épocas. Cuando bell hooks, repentinamente, confiesa, dejó de ser amada por su padre, experimentó su propia expulsión del “paraíso del amor”, como ella misma la define. Esto significó para ella una profunda herida: vivir atrapada por el pasado, llorar por el paraíso perdido de su infancia. “Solo pude volver a amar cuando ese duelo terminó”, escribe (2023, p. 10).

La escritura como hecho espiritual es sanador.

Siempre he sabido que quería ser escritora. Desde que era niña, los libros me han permitido asomarme a mundos distintos al que me resultaba más familiar... me aportaba una perspectiva diferente que casi siempre me obligaba a salir de mi zona de confort. Me asombraba que los libros pudieran ofrecerme una perspectiva distinta, que las palabras de una página pudieran transformarme y cambiar mi forma de pensar. Durante mis años de estudiante universitaria, el movimiento feminista de la época ponía en tela de juicio los roles de género definidos y reclamaba el fin del patriarcado. En aquellos emocionantes años, tal replanteamiento de los géneros se conocía como “la liberación de la mujer”. Y como yo nunca había tenido la sensación de encajar en los conceptos sexistas tradicionales de cómo debía ser y qué debía hacer una mujer me sumé con entusiasmo a la liberación de la mujer con la voluntad de crear un espacio de libertad para mí misma, para las mujeres a quienes quería y, en general, para todas las mujeres. (bell hooks, 2021, pp. 13-14)

Sus reflexiones abarcan la pregunta acerca de qué hacer con las violencias racistas y sexistas al interior de las comunidades negras, derruidas por las drogas y adicciones. Las adicciones desgarran el tejido, rompen los vínculos de amor. Y son las madres negras las que deben enfrentar cada día, con valentía y tristeza desconsoladora, este flagelo que alcanza con mayor crudeza a las poblaciones marginadas y vulnerabilizadas.

Cuenta que luego de leer *Las devoradoras de sal*, sus estudiantes se identificaron tanto con el personaje de Velma, una mujer negra que intenta suicidarse, que se le ocurrió la idea de armar un grupo de lecturas al que llamó Ñame. Como ese fruto africano, símbolo de la diáspora y alimento de las comunidades negras, que mencionara en un párrafo de la novela boca de Minnie, preocupada por sanar a Velma: “¿Qué está faltando, Vieja Esposa? ¿Qué le está ocurriendo a las hijas del ñame? Parece que ya no pueden invocar el poder de las profundidades como solían hacerlo” (bell hooks, 2024, p. 56).

El ñame no solo es una fuente de nutrición, es una planta medicinal, que sirve para sanar el espíritu. En este libro la autora busca encontrar herramientas de autorrecuperación. Ya que las técnicas convencionales, terapias occidentales o la clínica psicoanalítica no suelen trabajar con las teorías críticas de la raza, a excepción del gran trabajo que realizó Fanon o la filósofa y activista feminista afrobrasileña Lélia Gonzalez.

O bien porque los libros de autoayuda solo refuerzan el bienestar individual y en ellos no se habla de política, la propuesta de hooks es afectiva, colectiva, comunitaria y espiritual. De allí que su radicalidad política yace en el *amor* como una poderosa fuerza.

Creyó en el amor como potencia política de transformación de las vidas de las personas.

REFLEXIONES FINALES

Como una verdadera revolución paradigmática de la pedagogía tradicional, su legado cristalizado en obras trascendentales que, a su vez, se inspiraron en las grandes escritoras y activistas antirracistas: Audre Lorde y Angela Davis, nos llega en lo profundo de nuestra conciencia, en nuestro trabajo cotidiano cuando enseñamos como profesoras cómo transformamos no ya el mundo sino los espacios que habitamos. Bell hooks incluyó en su libro su propia reflexión acerca de aceptar la docencia como un trabajo para toda la vida. Su indisociable vínculo con los movimientos afro fue decisivo para sus reflexiones posteriores.

“Me conmueve mucho pensar en el movimiento por los derechos civiles, porque lo veo como un gran movimiento por la justicia social que se basaba en el amor y que politizó la noción del amor; que decía: el amor verdadero te cambiará”, mencionó bell hooks en una entrevista en el año 2000. Su libro *All about love: new visions* (William Morrow, 2000), traducido *Todo sobre el amor: nuevas visiones*, deja en quien lo lea una huella inconmensurable.

Escritos para desenamorar el amor romántico, son un llamado para sanar desde la ternura radical. Aquellos de nosotros que todavía anhelábamos aferrarnos al amor, buscábamos en las religiones el lugar de la redención. Buscamos por todas partes, en todo el mundo, a maestros espirituales que pudieran ayudarnos a volver al amor. Mi búsqueda me llevó al budismo, guiado por los poetas *beat* y por la interacción personal con Gary Snyder.

“Elegir la política feminista es elegir el amor” (bell hooks, 2017, p. 33).

BIBLIOGRAFÍA

- Bidaseca, Karina A. (2025) *Amefricanas. Activismos, Memorias y descolonización*. Buenos Aires: CLACSO / El Mismo Mar.
- Bidaseca, Karina A. (2025). *bell hooks. Amar. Un ensayo sobre la ternura radical*. Buenos Aires: El Mismo Mar.
- Bidaseca, Karina A. e Inôcencio, Raísa (coords.). (2022). Introducción. Lélia Gonzalez, “Axé”. En Lélia Gonzalez. *Por un feminismo amefricano*. Buenos Aires: El Mismo Mar.
- Bidaseca, Karina A. (2020). *Por una poética erótica de la relación*. Buenos Aires: El Mismo Mar.
- Freire, Paulo. (2009). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2009 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gonzalez, Lélia. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, (92/93).
- Gonzalez, Lélia. (1988a). Por un feminismo Afrolatinoamericano. *Isis Internacional & MUDAR-Mujeres por un Desarrollo*

- Alternativo. Mujeres. crisis y movimiento. América Latina y el Caribe. Ediciones de las Mujeres*, (9), 133-141.
- bell hooks. (2003a). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Nueva York: Routledge.
- bell hooks. (2004). Mujer negra: dar forma a la teoría. En Bell Hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins Morales, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Coulson, M. Jacqui Alexander, Chandra Talpade Mohanty, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de sueños, 2004.
- bell hooks. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Nueva York: Taylor and Francis.
- bell hooks. (2016). Alisando nuestro pelo. En Audre Lorde y bell hooks, *Mujeres como nosotras*. Santo Domingo: Ediciones Uhuru.
- bell hooks. (2021a). ¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo. Barcelona: Edición Consonni.
- bell hooks. (2021b). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. España: Capitán Swing Libros.
- bell hooks. (2021c). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor*. Madrid: Bellaterra.
- bell hooks. (2023 [2015]). *Hermanas del ñame. Mujeres negras y nuestra recuperación*. [Traducido por Jumko Ogata Aguilar]. México: U-tópicas.
- bell hooks. (1992). Interview. *Tricycle*. <https://tricycle.org/magazine/bell-hooks-buddhism/>
- Inôcencio, Raisia (2022). Descolonizando Venus. Las categorías estéticas de la figura de Venus bajo la mirada decolonial: la experiencia femenina y erótica vivida. En Karina A. Bidaseca, *Por una poética erótica de la relación*. Buenos Aires: El Mismo Mar.
- Lorde, Audre. (2003). *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. Madrid: Horas y Horas.
- Lorde, Audre. (1984). The uses of the erotic: the erotic as power. En Audre Lorde, *Sister outsider: essays and speeches*. S. d.: s. d.

- Lorde, Audre. (2008). *Los diarios del cáncer*. [Traducción de Gabriela Adelstein]. Rosario: Hipólita Ediciones.
- Oyěwùmí Oyèrónké. (1997). *The invention of women. Making an African Sense of Western Gender*. Universidad de Minnesota Press. Minneapolis, Londres.
- Viveros Vigoya, Mara. (2025). ¿Es el racismo un punto ciego en el feminismo?. En Karina Bidaseca, *Antología feminista descolonial*. Buenos Aires: El Mismo Mar.

MÁS ALLÁ DEL (HEGEMÓNICO)

TENSIONES ENTRE LAS MUJERES NEGRAS Y AFRODESCENDIENTES Y EL FEMINISMO

Génesis Anangón

Cuando pensamos en las luchas antipatriarcales y de género lo primero que se nos viene a la mente es: feminismo. Y en Ecuador al feminismo lo vinculamos con Marieta Veintimilla —política, escritora y terrateniente ecuatoriana—, Zoila Ugarte —la primera mujer periodista de Ecuador— o incluso con Manuela Sáenz —prócer de la independencia—. Pocas veces reconocemos los aportes de mujeres diversas a las luchas antipatriarcales y de género e incluso en la construcción del movimiento feminista. Esa invisibilización de los aportes de las mujeres también ocurre cada 8 de marzo, cuando el mundo insiste en nombrarlo en singular: Día Internacional de la Mujer. Pero ¿qué es ser mujer? ¿Existe una sola forma de serlo? Las mujeres diversas, por siglos, nos han dejado saber que no.

En 1851, durante la Convención por los Derechos de las Mujeres en Akron, Ohio, Sojourner Truth, una mujer negra, exesclavizada, abolicionista y activista por los derechos de las mujeres negras, pronunció el discurso “*¿Acaso yo no soy una mujer?*”. Esta pregunta fue el punto de partida para que Sojourner Truth cuestionara públicamente a un auditorio lleno de mujeres y hombres

blancos sobre lo que ella reconoció como estereotipos asociados a la feminidad y que se basaban en *La mística de la feminidad*, obra de Betty Friedan (1963), en la que se habla de la experiencia femenina en singular, dejando por fuera las experiencias de las mujeres diversas, que también eran (y son) mujeres.

Algo similar ha ocurrido en Ecuador. Aquí, según refiere la investigadora Ana María Goetschel, el feminismo surgió en la primera mitad de siglo XX con acciones que “tienen en común el reconocimiento a la ampliación de los derechos de las mujeres y a la búsqueda de su participación en diversos ámbitos públicos” (2006, p. 19), tales como la educación, el derecho al voto y la inclusión en la vida profesional. En poco o en nada han cambiado las demandas de las mujeres de ese siglo frente a las demandas actuales. Hoy seguimos exigiendo que nos garanticen derechos, mientras se continúa creyendo que esas demandas fueron y son feministas. Sin embargo: mis ancestras, las mujeres negras, no eran feministas. No todas las luchas de las mujeres, ni las mujeres, son o deben ser feministas. Hoy muchas mujeres negras y afrodescendientes tampoco son feministas y no quieren serlo, mientras otras, a veces, pensamos en abandonar este movimiento.

En Ecuador, las acciones que han contribuido a eso que hoy llamamos y reconocemos como feminismo han permitido que las mujeres accedan a la participación política y social en esferas públicas. Paralelamente, las mujeres diversas han construido y sostenido procesos sociales y comunitarios que se construyen desde la colectividad. Muchos de esos procesos no son concebidos desde el feminismo, pese a que, en teoría, cumplen con su objetivo: dotar de derechos a las mujeres en pleno reconocimiento de sus diversidades, necesidades, realidades y experiencias.

Un ejemplo de esos procesos antipatriarcales son aquellos que han encabezado las mujeres indígenas como Tránsito Amaguaña: líder indígena, pionera en la educación intercultural bilingüe y en la defensa de los territorios y los derechos de los pueblos indígenas y campesinos del país. *Mama* Tránsito, como también se le conocía, se nombraba a sí misma como comunista, pero no como feminista.

La adjetivación vino dada desde la producción académica, que se ha empeñado en ubicarla como feminista, omitiendo su ideología y filiación política: comunista, la que sí eligió.

Este etiquetamiento ha sido impuesto por académicas, mayoritariamente blanco-mestizas, que encasillaron las luchas antipatriarcales y por los derechos de las mujeres en la categoría feminismo. Como ya sabemos el carácter blanco, racista y clasista de la academia ha permitido que las luchas de las mujeres sean etiquetadas como “feministas”. En consecuencia, son pocos los aportes de las mujeres indígenas, afrodescendientes, negras y racializadas que entran en los estándares que ellas mismas han construido y legitimado.

No es que las mujeres diversas necesitemos el reconocimiento o la validación del feminismo hegemónico. Pues gracias al avance de los movimientos sociales y de mujeres en la región, sabemos que nuestras luchas por derechos, dignidad y vida no son exclusivas de los movimientos feministas. Sin embargo, reconocemos la importancia histórica del feminismo, sus conquistas y su impacto, a pesar de que las mujeres indígenas, afrodescendientes, de sectores populares y trans no siempre tengamos acceso pleno a esos logros.

El feminismo es un movimiento significativo y por ello es fundamental disputar espacios y asegurar nuestra presencia. Bajo esta misma lógica de disputar espacios y alzar nuestra voz para compartir nuestras experiencias, realidades y necesidades, surgen corrientes alternativas al feminismo hegemónico, mismas que buscan nombrar(nos) y reconocer las luchas y aportes de nuestras ancestras, aquellas a quienes la historia ha borrado, pero en cuyos hombros ha recaído importantes reivindicaciones.

Al reflexionar sobre el legado histórico de las mujeres en Ecuador, es inevitable remontarnos a la época de la independencia. Pero ¿qué es lo primero que viene a la mente de las personas? ¿Qué nombre asocian con este acontecimiento? Con motivo de la conmemoración del 8 de marzo, en 2024 hice esta pregunta en un auditorio universitario y la respuesta fue unánime: Manuela Sáenz.

Ella se ha convertido en un ícono que el feminismo hegemónico ha exaltado para recordarnos que las mujeres somos poderosas y que si aquellas que nos precedieron pudieron, nosotras también podemos. Sin embargo, al pensar en Manuela Sáenz, no puedo evitar recordar a Jonatás y Natán, dos hermanas negras esclavizadas, educadas para no parir esclavizadas, que también contribuyeron en las batallas por la libertad. Estas hermanas llegaron a la vida de Manuela Sáenz como un obsequio de su padre, que, a los doce años, le regaló dos seres humanos.

La “libertadora del libertador”, Manuela Sáenz, también fue esclavista, un hecho que contrasta con su imagen histórica de prócer de la independencia. Aunque el relato destaca que Jonatás y Natán eran “sus fieles amigas afroecuatorianas, guardaespaldas y confidentes en la causa de la Independencia” (Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer, 2020, párr. 4), esta narrativa oculta una relación de poder basada en la raza y la clase. Sáenz no les concedió la libertad, ni siquiera cuando las campañas libertarias concluyeron y no fue sino hasta el 25 de septiembre de 2020 que Jonatás y Natán fueron reconocidos como próceres de la independencia, junto a Sáenz. Este reconocimiento tardío refleja una paradoja, porque, aunque las luchas por la independencia también son ganancias nuestras, como me dijo la poeta y escritora afroesmeraldeña Yuliana Ortiz Ruano, “como dice la canción: ‘si la libertad llegó el negro no la gozó’” (Ortiz Ruano, comunicación personal, 24 de mayo de 2022).

La historia del Ecuador y del movimiento feminista está marcada por el borramiento sistemático de las mujeres negras, afrodescendientes e indígenas. Aunque el feminismo hegemónico, gracias a su posición privilegiada, ha logrado avances significativos, como derechos básicos y fundamentales, estas luchas se han cimentado sobre los cuerpos racializados y la negación de los aportes de otros. Mujeres como Tránsito Amaguaña, Jonatás y Natán han participado directa o indirectamente en estas luchas, que, aunque son nombradas como “feministas” por académicas blanco-mestizas, son en esencia luchas por la vida y por garantizar mejores condiciones para todas las mujeres, especialmente las diversas.

Hoy podemos nombrar estas luchas e insurgencias porque tenemos agencia y autonomía para nombrar y nombrarse, pensar y (repensarnos; y construir nuestros propios aportes en base a nuestras propias subjetividades y experiencias de vida. Es así como asumimos nuestras identidades y construimos nuestras militancias y luchas, las (re)escribimos y contamos esas historias de las que fuimos y somos borradas, lo hacemos cotidianamente. Lo hacemos también en la academia y en las teorías, porque, los feminismos negros y de(s)coloniales construyen y teorizan desde la experiencia de otras mujeres, pero también desde, lo que califica Donna Haraway (1995) como, el conocimiento situado, utilizando el cuerpo como un vehículo que nos permite ver y hablar de aquello que nos atraviesa y que, como expone Mikaelah Drullard Márquez, rompe lo preestablecido:

El lugar de las escritoras estaba reservado, no todas las mujeres para el feminismo blanco pueden ser escritoras. Se preguntan, las mulas están escribiendo, ¿ya todas pueden escribir? Es que si [sic], porque todas / todxs / todos tenemos una vida y una teoría en carne. Si leemos a Simone de Beauvoir seguro nos sentiremos estúpidas e incapaces de hacerlo, pero cuando leemos a las negras, tercermundistas / caribeñas, despierta una conciencia del cuerpo como escritura y primera teoría de vida. Las blancas no están dispuestas a compartir su privilegio de escritura, sus cuartos propios. Porque ante la revelación de la experiencia de la negra-india-travesti-puta-enferma-fronterizada... su teorización fina en la literatura y conocedora de la buena escritura resulta irrelevante. Secuestramos (recuperamos) la pluma y develamos el diario de la ama. Que una escriba pone en evidencia la comodidad de sus cuartos, sus violencias y profundos privilegios. (Drullard Márquez, 2024)

En Ecuador no hay genealogía “oficial” de feminismo(s) negro(s), pero se sabe que una de las primeras luchas antipatriarcales se

remonta, posiblemente, al siglo XVIII. En esa época Martina Carrillo, una líder afrodescendiente nacida en la Hacienda La Concepción en la actual provincia del Carchi —comunidad perteneciente al territorio ancestral Valle del Chota, La Concepción y Salinas—, escapó junto con tres mujeres y tres hombres esclavizados con el objetivo de llegar a Quito, la capital del Ecuador, para solicitar una audiencia con el presidente José Diguja. Durante la audiencia Martina Carrillo y sus compañeros expresaron su descontento por los maltratos que sufrían las personas esclavizadas en la hacienda. Este es uno de los primeros registros históricos que reconoce las luchas y aportes de una mujer negra para mejorar las condiciones de vida de personas esclavizadas.

Durante el mismo siglo, pero dieciséis años más tarde, el nombre de otra mujer afrodescendiente se escuchó: María Chiquinquirá, una mujer afrodescendiente de Guayaquil que huyó de la esclavización y planteó una demanda “basada en un discurso sobre el derecho natural a ser libres” (Hidrovo Quiñónez, 2016, párr. 1) para exigir su liberación y la de su hija. Aunque el juicio duró mucho tiempo y nunca llegó a concretarse María Chiquinquirá y, María del Carmen, su hija fueron libres durante la espera, sentando un precedente contra la esclavización en Ecuador.

Las mujeres negras y afrodescendientes han *cimarroneado*¹ históricamente, luchando contra la esclavización, el despojo y la violencia, han trabajado siempre, por lo que el relato histórico que celebra el acceso al trabajo como un triunfo feminista me lleva a pensar en ¿Qué mujeres eran las que estaban impedidas de trabajar? La respuesta es simple: mujeres blanco-mestizas, de clases sociales privilegiadas. Las mujeres negras y afrodescendientes siempre han trabajado. Antes, durante la esclavización, lo hicieron y, hoy, en condiciones de precariedad y explotación, también lo hacen. Aun

1 Libia Grueso define como cimarronaje a las estrategias de resistencia emprendidas por *mujeres negras* esclavizadas, quienes a través del uso del conocimiento espiritual y de las plantas, ejercían influencia y tomaban decisiones en ámbitos domésticos, llegando incluso a afectar a sus captores, quienes perdían su voluntad y lucidez y ellas preservaban su vida.

así, no (siempre) han recibido una remuneración justa por ese trabajo y como mencionó Sojourner Truth, un siglo más tarde, es que ¿Acaso no somos mujeres?

Como Martina Carrillo y María Chiquinquirá estuvieron muchas otras con las que la historia ha sido mezquina, pues las ha ocultado y ha negado sus aportes a la construcción de un movimiento antirracista que cuestiona las dinámicas racistas, clasistas y esclavistas que, hasta ahora, someten a las mujeres y hombres negros de Ecuador, o sino recordemos el caso de las familias abacaleras de Furukawa. Un caso emblemático, y deplorable, que refleja la indolencia y negligencia estatal al permitir que cientos de familias abacaleras sean sometidas a formas contemporáneas de esclavitud que han perdurado por más de sesenta años.

TENSIONES ENTRE LAS MUJERES NEGRAS Y AFRODESCENDIENTES, Y EL FEMINISMO HEGEMÓNICO

Katherine Chalá Mosquera se reconoce como una mujer afrodescendiente, hija del territorio ancestral afroecuatoriano Valle del Chota, La Concepción y Salinas. A través de su militancia en la Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi [Feconic] y en el Centro de Investigaciones Familia Negra [Cifane], ha adquirido una comprensión profunda de las realidades que enfrenta como mujer afrodescendiente:

Siempre vi el 8M [y el movimiento feminista] muy alejado a mis realidades, porque plantea luchas en las que las mujeres de los territorios en donde habito y coexisto no estaban. Esas luchas y propuestas [de las mujeres de los territorios] tampoco las veía en las marchas o en la academia, no las veía ni las veo ahí, pero las veía y las veo en otros espacios, luchando todos los días, todo el tiempo. (Chalá Mosquera, comunicación personal, 8 de marzo de 2024)

Chalá Mosquera es antropóloga e internacionalista y, actualmente, responsable del Centro de Investigación de Estudios de África y

Afroamérica [CEAA],² y su planteamiento respecto al feminismo nos acerca a comprender una realidad paralela, pues mientras las mujeres blanco-mestizas luchaban para acceder a la educación, las mujeres negras y afrodescendientes luchan contra la esclavización, contra la violencia y el despojo. Mientras ellas hoy luchan por espacios de participación política, las mujeres negras y afrodescendientes estamos luchando para que todas, todos y todes les que habitan nuestros territorios puedan tener una vida digna.

Hasta en la representativa lucha por la despenalización de aborto que estos días embandera el feminismo hay una clara división que se desprende del racismo y el racismo epistémico, pues “las mujeres negras sabían cómo abortar desde mucho tiempo antes de que el feminismo enseñe al mundo cómo hacerlo” (Anangonó, 2023, párr. 1). Esos saberes ancestrales han quedado al margen y aún no son reconocidos como aportes de las mujeres negras y afrodescendientes que, incluso en la contemporaneidad, también han contribuido a la lucha por el aborto.

Fueron las mujeres afrobrasileñas de las favelas quienes descubrieron que el Misoprostol —medicamento desarrollado para prevenir úlceras gástricas— podía ser utilizado con fines abortivos, brindando así una alternativa a la prohibición del aborto. Fueron las afrobrasileñas las proponentes del Día de la Acción Global por el Acceso al Aborto Legal y Seguro cuya conmemoración coincide con la fecha en la que Brasil, en 1871, promulgó la Ley de Libertad de vientres.³ En ese sentido, como expone Rosa Campoalegre Septien, la teoría crítica decolonial que converge y existe en los feminismos diversos e insurgentes y, de forma específica, en los feminismos negros y de(s)coloniales, permite entender la importancia de:

2 El Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica [CEAA] se centra en investigar, producir conocimiento, visibilizar, exaltar y divulgar aspectos histórico-culturales, ancestrales, políticos, sociales y económicos de la diáspora africana en las Américas el campo académico. Este centro es uno de los institutos de investigación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas Amawtay Wasi [UINPIAW].

3 Esta ley se puso fin a la esclavitud heredada y se consideró libres a les hijos de las mujeres negras esclavizadas.

La ruptura epistémica y política con el feminismo hegemónico, blanco, eurocentrista, en la lucha contra el racismo, el patriarcado y el heterosexismo. Esta visión desde las contra-hegemonías devela la complejidad que asiste a los feminismos [sic] negros, con sus diversas facetas, [siendo] capaz de quebrar los límites [sic] de la propia teoría. (2020, p. 36)

La relación entre el movimiento de mujeres negras y afrodescendientes y las organizaciones feministas en Ecuador como expone Francia Jenny Moreno Zapata en una entrevista que le realizó a Alexandra Ocles —citada en el artículo “Lugares de enunciación de las mujeres afroecuatorianas”— ocurrió paulatinamente y en contextos específicos:

Esa lectura del feminismo no estaba en nosotras sino en la medida en que fuimos aterrizando en procesos de formación y de capacitación, pero en un principio era esta posibilidad de encontrarnos, de contarnos aquellos aspectos que tenían que ver específicamente con la problemática de las mujeres, de ir buscando como alternativas propias de consolidación como movimiento o como organización, de ir buscando formas de apoyo a otras mujeres que tenían casos como explotación laboral, o que habían sido despedidas de los trabajos, o que eran empleadas domésticas y habían sido explotadas, o las despidieron a los tres meses sin pago, cosas de esas.

Es decir, era como tener un espacio en donde podíamos encontrarnos nosotras, y hablar de nosotras y construir juntas una posibilidad de ir buscando alternativas conjuntas, y en eso hubo mucha conexión con el resto del movimiento de mujeres, con la Coordinadora Política, con el Foro Permanente de la Mujer, específicamente que han sido así como las dos organizaciones nacionales cercanas. (Moreno Zapata, 2023, pp. 6-7)

Sin embargo, las alianzas entre las mujeres negras y

afrodescendientes y las organizaciones feministas fueron de corta duración, porque la agenda feminista seguía privilegiando causas vinculadas al género, pero dejaba fuera aspectos considerados clave para las mujeres negras y afrodescendientes, pues “de nuevo, sus agendas, necesidades y demandas estaban siendo ubicadas en lugares marginales”. (Moreno Zapata, 2023, p. 7)

Alison Pabón Tadeo es una mujer afrodescendiente nacida en la urbanidad, pero muy cercana al territorio ancestral afroecuatoriano Valle del Chota La Concepción y Salinas. Pabón Tadeo es hija del proceso organizativo afroecuatoriano, pues su madre, Blanca Tadeo Delgado, mujer afrodescendiente y líder social, ha dedicado gran parte de su vida a caminar y sostener el proceso afroecuatoriano. Lo hizo con Alison en su vientre y ahora lo hacen juntas.

De ese transitar junto a las mayores y mayores del territorio ancestral afrochoteño, Alison Pabón Tadeo ha comprendido que su presencia en ciertos espacios va a ser más notable que en otros, porque su cuerpo está marcado por la hipervisibilización en algunos lugares, pero también por la invisibilización en otros. Y en los espacios que se enuncian desde la perspectiva de género, pero tienen presencia mayoritaria de mujeres blanco-mestizas, esto es más palpable porque, como explica, “es como ‘ustedes como son mujeres y como son negras, entonces nos pueden hablar de diversidad, ustedes nos van a enseñar’ mientras hay un ejercicio de negación de la responsabilidad que también es de las otras personas” (Pabón Tadeo, comunicación personal, 8 de marzo de 2024).

Esas dinámicas han hecho que las personas creen que “al ser la única persona afrodescendiente en ese espacio, debo ser la voz del pueblo afroecuatoriano, que debo defender todas las causas y posicionarme por los afroecuatorianos” (Pabón Tadeo, comunicación personal, 8 de marzo de 2024). Estos procesos han sido cotidianos, pues siempre nos exigen pedagogía y paciencia a costa de nuestras experiencias que en muchos casos son dolorosas. En estos espacios, constantemente hay que explicar que no solo somos mujeres, sino

que somos *mujeres negras*⁴ y nuestra lucha no se limita a combatir la violencia de género, sino que se enfoca, principalmente, en enfrentar el racismo estructural.

Educación sobre nuestra existencia —para que nos traten con dignidad— y, en general, realizar trabajos de cuidado y de reproducción de la vida ha sido una tarea que, históricamente, ha recaído sobre cuerpos femeninos y feminizados, empobrecidos y racializados. Incluso el feminismo hegemónico existe y resiste gracias al trabajo de las mujeres indígenas, negras y afrodescendientes a quienes se les ha trasladado las tareas de reproducción y cuidado de la vida. Son ellas quienes han tenido que resolver esas tareas cotidianas para que, antes y ahora, las mujeres blanco-mestizas de clases sociales privilegiadas puedan embanderar la lucha feminista o, incluso, marchar el 8 de marzo y cumplir con lo que Simone de Beauvoir planteaba: el abandono de las tareas de cuidado y reproducción, al no considerarlo empoderante. Sin embargo, son otras mujeres —generalmente empobrecidas y racializadas— quienes lo hacen por ellas.

Cuando las mujeres negras señalamos esto, el feminismo hegemónico nos acusa de separatistas, de debilitar la lucha feminista, pero ¿cómo podemos debilitar algo de lo que no somos parte?, pues el feminismo hegemónico nos ha relegado de sus análisis, situando a “la mujer” como el objeto histórico del feminismo, sin embargo, “la reafirmación de una diferencia específica (naturalizada) de los grupos subordinados con relación al sujeto hegemónico” (Espinosa Miñoso, 2022, p. 141) es importante.

Como explica Yuderkys Espinosa Miñoso, aunque hoy, para la academia y el feminismo hegemónico, el nombrarse y reconocerse parezca un asunto irrelevante, esto no es así, porque:

4 La socióloga colombiana y afrofeminista Betty Ruth Lozano acuñó el término “mujer negra” para enfatizar en la imposibilidad de separar la experiencia de ser mujer y negra.

No hay mayor opresión que aquella en que se niega que exista o en que se niega la legitimidad del sujeto oprimido a presentarse como tal. Y si hoy ya sabemos la ficcionalidad de ese “presentarse”, si estamos conscientes que no hay en ese sujeto esencia alguna que pueda ser “reconocida”, también es cierto que no hay ficcionalidad alguna en las condiciones materiales de su subordinación. Es a esa “verdad” de subalternidad a la que quiero apelar cuando vuelvo a nombrarme afrolesbiana / feminista, migrante, descendiente de una familia trabajadora del Caribe. (2022, pp. 141-142)

Lois Nwadiaru, una mujer que se enuncia como negra, afroguayaquileña y feminista, reconoce esta invisibilización que, desde los espacios de género y el feminismo hegemónico, todavía se plantea y que es una de las tensiones que encontramos las mujeres negras y afrodescendientes con el feminismo: “Somos diversas, pero al final del día se sigue posicionando que todas somos mujeres y nos pasa lo mismo; y no. Yo no soy solo mujer, yo soy una *mujer negra* [énfasis añadido], yo tengo otras cosas que me intersectan y necesito que hablemos de eso”. (Nwadiaru, comunicación personal, 8 de marzo de 2024)

Y es que el feminismo hegemónico se resiste a pensar el género y la raza como categorías complementarias. Por ello, la reflexión de Lois Nwadiaru es muy valiosa, porque en el caso de las mujeres negras y afrodescendientes estas categorías no son excluyentes; y la teórica afrocaribeña Ochy Curiel lo ha planteado:

Para nosotras, desde que empezamos este movimiento, esto no tiene sentido. Porque yo no soy primero mujer, luego negra, luego lesbiana, etcétera, sino que todo se da así junto, en una experiencia particular. Pero, además, esto nos permite ver que esa matriz, es decir, esto me produce a mí una identidad particular. Ochy Curiel, afrocaribeña, lesbiana por opción, gorda, que sé yo, muchísimas cosas

de las cuales yo puedo decir “yo soy”. Esa pregunta tan compleja cuando nos la preguntan: “¿Y quién eres tú?” Y son muchas cosas a la vez. Además, soy muchas cosas que no están separadas: soy yo.

Entonces, las que empiezan a profundizar esto son las feministas negras. Tanto las de aquí [América Latina y El Caribe], como las afronorteamericanas, como las afrobritánicas, por ejemplo, hace tiempo que estamos diciendo y criticándole al feminismo esta lógica del “sujeto mujer universal”. Porque estamos atravesadas por la raza y por otras experiencias particulares. (Fundación Rosa Luxemburgo, 2021)

La perspectiva eurocéntrica borra la lucha de las mujeres esclavizadas, que existieron mucho antes de lo que la historia del feminismo plantea. En ese sentido, el giro decolonial permite mirar de otra manera y esto, aplicado en el feminismo, permite superar la visión lineal, por ejemplo, de las olas feministas que continúan posicionando una historia que se centra en la categoría “la mujer”, excluyendo e invisibilizando las luchas y resistencias de las mujeres negras y afrodescendientes y otras identidades.

CONCLUSIONES

Los aportes de las mujeres afrodescendientes y negras a la abolición de la esclavización o a la independencia pueden ser más visibles y medibles hoy en día. Sin embargo, las mujeres negras y afrodescendientes han venido sosteniendo, desde mucho antes, otras luchas que han sido invisibilizadas, porque no responden a los intereses de quién controla o posiciona la información. Como expone Betty Ruth Lozano:

Las mujeres [negras y afrodescendientes] tuvieron que desplegar luchas políticas colectivas para lograr su sobrevivencia tales como el cimarronismo; se apropiaron de un territorio nuevo para ellas y lo reinventaron creando nuevas posibilidades de estar en esos lugares a través de establecer

relaciones con otros seres vivos, humanos (indígenas) y no humanos (naturaleza). Las mujeres negras fueron creando, fortaleciendo y defendiendo con sus propias manos los lugares que fueron, y han venido, ocupando. (2016, p. 24)

Las insurgencias de las mujeres afrodescendientes y negras emergen en sus territorios y espacios colectivos, ya que estos nunca han sido solo hogares, sino “lugares en disputa económica, política y epistemológica” (Lozano, 2016, p. 25) en donde, través de la oralidad, se construyen formas de resistencia y reexistencia. Entonces el hecho de que las mujeres se reúnan en la *cochita amorosa*,⁵ que rechacen violencias específicas en sus territorios y en sus hogares, que no acepten gritos o formas “sutiles” de violencia racista o de género —provenientes de hombres y mujeres— no suele considerarse relevante, aunque para nosotras eso se configure como una insurgencia territorial, comunitaria y cimarrona.

Es difícil entender y encasillar las experiencias de las mujeres negras y afrodescendientes desde los planteamientos del feminismo hegemónico e incluso del género, porque las formas de vida de las mujeres negras y afrodescendientes ni si quiera se asemejan con las de las mujeres blancas —sobre las que ya existe abundante teoría—. Y frente a ello nos encontramos no solo con la noción de que los hombres están por encima de las mujeres y lo que dicen los hombres es indiscutible, sino que también entra en juego el aspecto de la racialización. Esto significa que cualquier acción realizada por una mujer negra siempre será considerada inferior a lo que hace una mujer blanca, pero también estará subordinada a las decisiones y opiniones del hombre negro, y significativamente por debajo de las decisiones del hombre blanco, quien poseen un poder considerable.

5 La *cochita amorosa* es la forma en que las personas afrodescendientes, especialmente del territorio ancestral Valle del Chota, La Concepción y Salinas, comparten la palabra. Es un momento de reunión entre amigos, familiares o vecinos, en donde existe un intercambio oral que (re)valoriza la palabra, revitaliza la cultura y la identidad; y valoriza la transmisión de saberes.

Aún 174 años después de que Sojourner Truth recitara el discurso fundador del feminismo negro “Acaso yo no soy una mujer”, las mujeres negras seguimos preguntándonos lo mismo. La pregunta no cambia y, quizás, los 8 de marzo la pregunta se repite, porque, aunque hablen de avances, las mujeres negras y afrodescendientes seguimos teniendo la cifra más alta⁶ del país en cuanto a violencia de género, somos las más criminalizadas por aborto⁷ y, de paso, seguimos siendo excluidas de la sociedad.

Aunque en muchos casos se hable de inclusión esto resulta insuficiente tal como lo explica Ochy Curiel:

No se trata de incluir o no a las mujeres, eso es muy neoliberal, la diversidad incluye, pero no modifica ni cuestiona. Por eso no es solamente feminizar la lucha antirracista y ennegrecer la lucha feminista, no es ver que hay mujeres negras y pobres, sino algo más complejo, es entender por qué hay mujeres negras y pobres. (2014, párr. 4)

El feminismo hegemónico ha ofrecido una ilusión de inclusión durante años, pero sigue privilegiando a ciertos sectores y mujeres, sosteniéndose, en gran medida, gracias al trabajo invisible de las mujeres negras y afrodescendientes. Son ellas quienes asumen las tareas de reproducción y cuidado de la vida, permitiendo que las mujeres blanco-mestizas de clases privilegiadas se apropien de la lucha feminista, cumpliendo con un “mandato” que implica el abandono de responsabilidades que otras resuelven por ellas.

Las mujeres negras y afrodescendientes no necesita(mos)n la validación del feminismo hegemónico; reconocer este hecho es un paso fundamental hacia la de(s)colonización del ser y del saber.

6 De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres (2019) la tasa nacional de violencia basada en género es de 64,9 %, mientras la tasa de violencia basada en género de las mujeres afroecuatorianas es del 71,8 %.

7 En Ecuador el 40% de las mujeres criminalizadas por aborto son mujeres afrodescendientes, el 100% son mujeres empobrecidas y el 69% son niñas y adolescentes.

El reconocimiento de las luchas de mujeres diversas y sus contribuciones es esencial para transformar el feminismo. Por ello, es imperativo que todas, todos y todes nos acerquemos a estas resistencias que, aunque ausentes en los libros, son fundamentales para la vida de las mujeres negras y afrodescendientes y para los pueblos afrodescendientes y negros en América Latina y el Caribe.

Las luchas de las mujeres diversas no son propiedad de los feminismos; al contrario, las luchas antipatriarcales de las mujeres negras, afrodescendientes, indígenas, populares, trans y diversas son la base de lo que hoy conocemos como feminismo. La antipatriarcalidad no empezó en 1791 con Olimpia de Gouges ni con la Primera Ola del feminismo. Empezó antes, con las luchas por la libertad de las mujeres negras y afrodescendientes, con la defensa del agua y los territorios de las mujeres indígenas y con las rebeliones contra el cis-tema patriarcal que lideraron de las mujeres trans. Hoy estas luchas continúan con la resistencia frente a la depredación y la muerte que producen el colonialismo y el capitalismo en la vida de las mujeres racializadas y empobrecidas que, a pesar de, cuidan y protegen, mientras construyen comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Anangón, Génesis. (2023). El aborto fue, es y será afrodescendiente. *LatFem*. <https://latfem.org/el-aborto-fue-es-y-sera-afrodescendiente/>
- Campoalegre Septien, Rosa. (2020). Feminismos negros: debates epistêmicos e desafíos políticos. *GEOPAUTA*, 4(3), 33-44. <https://www.redalyc.org/journal/5743/574364489004/>
- Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer [Cepam]. (2020). *Día de Manuela Sáenz y conmemoración de la noche septembrina*. <https://www.cepam.org.ec/dia-de-manuela-saenz/>
- Drullard Márquez, Mikaelah [@mikaelahdrullard]. (1 de abril de 2024). *Envidia de la ama / envidia feminista*. [Letrero]. Instagram. https://www.instagram.com/p/C5PFJM-OYpH/?img_index=1
- Espinosa Miñoso, Yuderlys. (2022). *De por qué es necesario un feminismo descolonial*. Barcelona: Icaria Editorial.

- Friedan, Betty. (1963). *La mística femenina*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- Fundación Rosa Luxemburgo. (2021). *Diálogo con Ochy Curiel: "El poder hay que trabajarlo en comunidad"*. Fundación Rosa Luxemburgo. <https://rosalux-ba.org/2021/11/19/dialogo-con-ochy-curiel-el-poder-hay-que-trabajarlo-en-comunidad/>
- Goetschel, Ana. (2006). *Orígenes del feminismo: una antología*. Consejo Nacional de las Mujeres [CONAMU] / FLACSO Sede Ecuador / Comisión de Género y Equidad Social del MDMQ / Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer [UNIFEM] y Región Andina.
- Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvencción de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hidrovo Quiñónez, Tatiana. (2016). María Chiquinquirá. *El Telégrafo*. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/columnistas/15/maria-chiquinquira>
- Lozano, Betty Ruth. (26 de diciembre de 2016). Feminismo negro-Afrocolombiano: Ancestral, insurgente y cimarrón. Un feminismo en-Lugar. *Intersticios de la política y la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 5(9), 23-48. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/14612>
- Moreno Zapata, Francia Jenny. (2023). Lugares de enunciación de las mujeres afroecuatorianas. *Fundación Rosa Luxemburg Oficina Región Andina*, 52, 16. <https://www.rosalux.org.ec/pdfs/lugares-enunciacion-mujeres-.pdf>

DECOLONIZANDO NARRATIVAS BLANQUEADAS SOBRE CUERPOS NEGROS Y FEMENINOS, TERRITORIOS Y CONCEPTOS

Denise Braz

DECOLONIZAR A TRAVÉS DE LAS EPISTEMOLOGÍAS DE LAS MUJERES NEGRAS

Utilizo *decolonizar* y no *descolonizar*, con “s”, porque ese “des” en este término da la idea de algo terminado, concluido, finalizado; remite a algo que ha dejado de existir. *Decolonizar* sin la adición de la S, como observa Walsh (2013), interrumpe esta idea de inexistencia de la colonialidad y del colonialismo y nos interpela a observar las profundas marcas y secuelas que el sistema colonial dejó en la región. El *de*, en *decolonial*, es para no decir ni siquiera en el lenguaje que la tragedia de la colonialidad se sigue reproduciendo y retroalimentando a través del colonialismo impregnado en las relaciones de poder que existen en la sociedad (Walsh, 2013).

Dicho esto, desde mi perspectiva, es importante señalar que esta relación de poder es evidente cuando, por ejemplo, analizamos las políticas de blanqueamiento en la región. Es igualmente importante visibilizar el proceso de lucha y resistencia en favor de la decolonización de los cuerpos, los territorios, las epistemologías, y así sucesivamente, porque del mismo modo en que la continuidad

del colonialismo en el capitalismo patriarcal es una política, el decolonizar aparece como un contrapunto para cuestionar los sistemas políticos de la región.

No podemos negar que el proyecto político de blanqueamiento en la región latinoamericana nace a partir de la violación de mujeres negras e indígenas desde la colonización. De acuerdo con Jean-Charles (2014), la cultura de la violación está interconectada con la disociación del concepto de mujer respecto a las mujeres negras, como lo presenta Oyèrónké Oyewùmi (2021), sumado a la relación de poder patriarcal que somete a las mujeres a la condición de objeto y propiedad, arrebatándoles el derecho a decidir sobre su propio cuerpo.

Por ello, considero fundamental la discusión sobre colonialismo, colonialidad, descolonización y decolonización en el ámbito académico, ya que aún hoy la academia sigue siendo un espacio blanco, donde el privilegio de hablar e investigar ha sido negado a las personas negras. De esta manera, la academia continúa construyendo narrativas sobre la formación étnico-racial en la región latinoamericana con teorías que inferiorizan a quienes son considerados como “otros” (Trouillot, 2003, p. 17).

El mestizaje, para Wade (2009), ha sido observada como un proceso de “interacciones sexuales y culturales entre europeos, pueblos indígenas y africanos” o como “procesos intensos de mezcla de razas” (p. 2), sin profundizar en la posición de la blanquitud como el grupo que es el principal gestor de estas violencias contra los cuerpos negros e indígenas, especialmente los cuerpos de las mujeres. A finales del siglo XIX y durante el siglo XX, poco o nada se analizó sobre la blanquitud como grupo racializado. Al fin y al cabo, la jerarquía racial tiene al hombre blanco como modelo de cuerpo (Sueli Carneiro, 2023).

Dicho de otra manera, las ideas de dominación, disciplinamiento de los cuerpos negros, las políticas de natalidad, como la eugenesia y otras políticas de “higiene social”, así como los estereotipos de belleza centrados en la estética blanca, son formas de estandarización social promovidas por la democracia racial

en función del blanqueamiento y de todos los privilegios que este puede proporcionar. Sobre este aspecto, Lélia Gonzalez (2020) señala que la sociedad civil y el Estado han llegado a considerar “natural” las articulaciones entre raza, clase, sexo y poder, porque se ha construido la idea de que “no hay racismo en Brasil porque los negros saben cuál es su lugar” (Gonzalez, 2020, p. 144), o como en Argentina, donde muchas personas afirman que no hay racismo porque no hay negros (Braz, 2017).

Para mí, es importante destacar que los análisis de Wade (2009) no fueron una novedad desde la perspectiva del pensamiento feminista negro, el cual, además, fue escasamente explorado en el trabajo del autor. Más allá de Patricia Hill Collins, que es estadounidense, y Frantz Fanon, un hombre negro francés, Wade no dialogó con ninguna autora latinoamericana, lo que considero un grave descuido. ¿Cómo hablar de raza, sexo y sexualidad en América Latina sin citar a las pensadoras negras de la región? Como hablar de esos temas sin las brasileñas Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro y Nilma Lino Gomes; las dominicanas Yuderlys Espinosa Miñoso y Ochy Curiel; la colombiana Mara Viveros Vigoya; la peruana Victoria Santa Cruz; o la costarricense Shirley Campbell Barr, por mencionar solo algunos nombres de académicas y activistas afrolatinas históricas en la región.

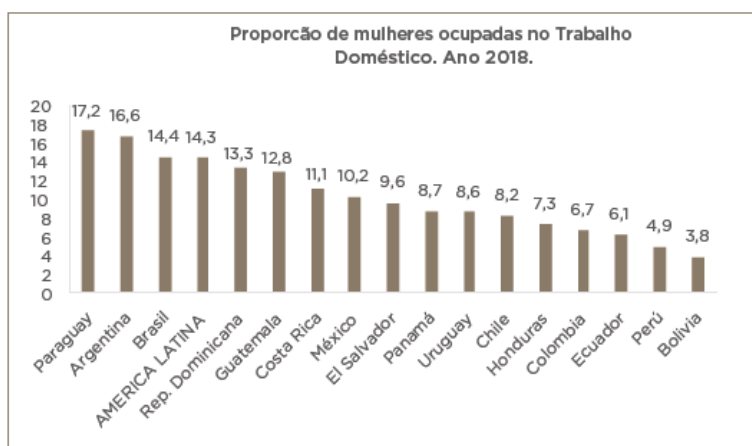
En el trabajo de Wade, la blanquitud aparece como un elemento neutro y no como agentes directos de estas violencias. De este modo, el autor reproduce acciones colonizadoras al optar por analizar los cuerpos negros desde una lente blanca académica, lo que, desde mi perspectiva, es la continuidad de la mirada del “amo” sobre “los otros”.

Así, cuando utilizo conceptos como *decolonial* para explicar cuerpos negros y femeninos, me refiero a los procesos de decolonización que las mujeres negras han creado como resistencia frente a la bionecropolítica en la región. Los cuerpos de las mujeres negras, al igual que la tierra, son espacios decoloniales porque ambos, históricamente, han sido invadidos, violados, torturados, vendidos y explotados al máximo para generar ganancias y placer para la blanquitud.

EL CUARTITO DE LA EMPLEADA ES LA CONTINUACIÓN DE LA SENZALA

Luiza Barros (2002) rememora las palabras de Lélia Gonzalez cuando esta afirma que “la empleada doméstica sería la mucama permitida, la de la prestación de bienes y servicios, es decir, el burro de carga que lleva sobre sus espaldas tanto a su familia como a la de otros” (p. 13), especialmente porque, para Lélia Gonzalez, la profesión de empleada doméstica es una herencia de la esclavitud. Las autoras Juliana Teixeira (2021) y Sônia Roncador (2003) presentan una serie de análisis y entrevistas que demuestran no solo que el trabajo doméstico tiene sus raíces en la esclavitud, sino también que muchas empleadas domésticas viven en sus entornos laborales en condiciones análogas a la esclavitud.

Como lo demuestra el informe de ONU Mujeres de 2020, basado en un estudio realizado por la OIT con datos del *Panorama Laboral del Oficina Regional de América Latina y el Caribe* de 2019, 18 millones de personas se dedican al trabajo doméstico en la región, de las cuales el 93 % son mujeres. Los países que más emplean trabajo doméstico son: Brasil, con un 14,4 %; Paraguay, con un 17,2 %; y Argentina, con un 16,6 %.



Fuente: ONU Mujeres (2020). *Trabajadoras domésticas remuneradas en América Latina y el Caribe frente a la crisis del COVID-19*.

El informe de ONU Mujeres también revela que más del 77,5 % de las mujeres empleadas en el sector del trabajo doméstico en América Latina lo hacen en condiciones de informalidad. En el Caribe, el trabajo informal supera el 90 %, y en América Central alcanza el 97,6 %. Uruguay es el país de la región con el porcentaje más alto de trabajadores domésticos contratados legalmente, con casi un 70 % de formalidad.

Por otro lado, países como Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay y Perú tienen solo un 10 % de sus trabajadores domésticos en la formalidad. Otro dato importante presentado en el informe es que el 17,2 % de los trabajadores domésticos en Brasil, Colombia, Ecuador, Costa Rica, Honduras, Nicaragua y Panamá son personas migrantes, en su mayoría mujeres. Además, los últimos censos en la región latinoamericana mostraron que el 63 % de los empleados domésticos eran afrodescendientes (ONU Mujeres, 2020, p. 4).

En Brasil, la lucha de las empleadas domésticas obtuvo mayor respaldo parlamentario a partir de 2010, cuando se presentó en la Cámara de Diputados la Propuesta de Enmienda Constitucional, popularmente conocida como la *PEC das Domésticas*, la cual fue aprobada el 26 de marzo de 2013 y finalmente convertida en la Enmienda Constitucional 72/2013 el 2 de abril de ese mismo año. Sin embargo, esta ley solo fue reglamentada en 2015, lo que permitió que las empleadas domésticas gozaran de derechos laborales plenos como cualquier otro trabajador brasileño por apenas dos años, ya que en 2017 se aprobó la Reforma Laboral (Lei n.º 13 467), que promovió la tercerización de la mayoría de las profesiones y flexibilizó las leyes laborales de manera extrema (FENATRAD, 2021; OIT, 2021).

En Argentina, de acuerdo con el documento del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, en el país hay 1,1 millones de personas que trabajan como empleadas domésticas. Inspirado en la *PEC das Domésticas* de Brasil, en 2013 el Gobierno argentino sancionó la Ley 26.844, conocida como *Ley de Régimen Especial de Contrato de Trabajo para el Personal de Casas Particulares*,

que otorga a estas trabajadoras los mismos derechos que los demás trabajadores. La nueva ley garantiza una jornada laboral que no puede superar las 48 horas semanales, vacaciones, licencias por maternidad, matrimonio, fallecimiento de familiares y enfermedades, sin que estas afecten la remuneración (Argentina, 2014).

Según el documento *Argentina* (2014), la mayoría de las trabajadoras domésticas en el país son inmigrantes provenientes de Paraguay, Bolivia y Perú. Esta información es relevante porque la inmigración puede ser un factor que agrava aún más la vulnerabilidad de las empleadas domésticas. Aunque la ley establece un límite de horas trabajadas para aquellas que pernoctan en su lugar de empleo, en la práctica, lamentablemente, la normativa no siempre se cumple, y las trabajadoras pueden continuar laborando más de las 8 horas diarias permitidas por la ley.

Otro derecho incluido en la *PEC das Domésticas* en Brasil y también contemplado en la legislación argentina es la edad mínima para el trabajo doméstico, fijada en dieciséis años, además de la indemnización por accidentes y cualquier tipo de abuso de poder. Asimismo, se establece la posibilidad de fiscalización tras denuncias anónimas sobre las condiciones laborales de las empleadas.

En Perú, hay medio millón de trabajadores domésticos en el país, según los datos de la Federación Nacional de Trabajadoras y Trabajadores del Hogar del Perú [FENTRAHOP], citados por Mariagracia McLin Rodríguez (2022). En su tesis de maestría, la autora analiza una serie de violencias e infracciones a los derechos humanos sufridas por empleadas domésticas en el país. Rodríguez (2022) realiza un importante estudio cuantitativo y cualitativo sobre estas trabajadoras, en el cual las entrevistadas se consideran desamparadas por el Estado peruano y concluyen que “no había leyes o políticas que las protegieran como mujeres, como afroperuanas o como trabajadoras domésticas” (p. 86).

Aunque Rodríguez (2022) observó que el Gobierno había aprobado en 2003 la Ley N.º 27 986, Ley de los Trabajadores del Hogar, las trabajadoras domésticas relataron en sus entrevistas que esta ley no les ofrecía protección ni siquiera en aspectos básicos

exigidos por el documento, como el pago de vacaciones, salario mínimo y horas extras.

Sin embargo, en 2020 el Gobierno peruano aprobó la Ley 31047, Ley de Trabajadoras y Trabajadores del Hogar, con la cual se regularon derechos laborales como el aumento del salario mínimo, la formalización contractual del empleo, las vacaciones y las licencias. El Gobierno de Perú está promoviendo un espacio en el cual se obliga al empleador a legalizar el trabajo doméstico con la ayuda del sindicato de empleadas domésticas, que se encarga de recibir, investigar y remitir las denuncias a la justicia laboral en el país.

En cuanto a Colombia, no se han encontrado datos más recientes sobre la cantidad exacta de trabajadores domésticos en el país, un problema estrechamente relacionado con la falta de actualización del censo colombiano. Según la *Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH)*, organizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2018), se estima que en Colombia hay aproximadamente 596 000 empleados domésticos.

Desde febrero de 2022, el Ministerio del Trabajo de Colombia lanzó la *Circular 007*, en la cual reitera los deberes y obligaciones de empleados y empleadores en el ámbito del servicio doméstico, conforme a la Ley 1595 de 2012, que legaliza el trabajo doméstico en el país.

El objetivo de esta circular es no solo supervisar la aplicación de la ley, sino también evaluar si realmente está protegiendo de manera justa a los trabajadores. Se espera que, a partir de este seguimiento, el Gobierno pueda desarrollar nuevos derechos para esta clase trabajadora, con el fin de ampliar la protección social y económica y fomentar el desarrollo personal de los empleados domésticos (MDT, 2022).

LA LUCHA POR LA EMANCIPACIÓN ES UNA LUCHA QUE NACE CON LAS MUJERES NEGRAS

La tradición negra en la lucha antirracista surge en América Latina desde la época de la esclavitud, en la resistencia por la vida, la libertad y la emancipación. Los *quilombos* en Brasil y los *palenques* en Colombia

son algunos ejemplos que marcaron la resistencia negra en el territorio latinoamericano, desde la colonización hasta la actualidad, con los movimientos negros, como señala Sueli Carneiro (2011).

Lo que hoy conocemos como movimientos sociales afrodescendientes surgió en Brasil y Colombia en la década de 1970, coincidiendo con la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos y el apartheid en Sudáfrica. En Argentina, en cambio, los primeros movimientos negros emergieron a partir de 1990, con reivindicaciones centradas en legitimar la presencia y el legado afrodescendiente en todos los aspectos sociales, culturales, económicos y políticos, mediante la (re)construcción de una historia más justa sobre la participación afrodescendiente en el país (Braz, 2017).

La importancia del surgimiento de estos sujetos políticos que emergen como los “nuevos movimientos sociales”, como observa De Souza Santos (1998), radica en su capacidad para crear y ejecutar acciones afirmativas con el objetivo de reparar no solo el pasado histórico de la comunidad afro, sino también de garantizar oportunidades y posibilidades de mayor inclusión en la sociedad actual. Sin embargo, lo que De Souza Santos (1998) no visibiliza es que, precisamente, el feminismo negro es el grupo que más se destaca entre estos nuevos sujetos.

De acuerdo con Lélia Gonzalez (2020), son las mujeres negras quienes evidencian las contradicciones de la lógica estructural de la sociedad, quienes buscan soluciones para los “problemas impuestos por un orden social, político y económico que históricamente las ha marginado” (p. 146) y quienes proponen una visión alternativa e inclusiva de sociedad.

Considero que las mujeres negras han dado pasos significativos en esta trayectoria, en la que muchas veces se han visto obligadas a desarrollar sus propias herramientas para dialogar con el Gobierno y superar las burocracias. Es innegable la poderosa contribución de las mujeres dentro de los movimientos sociales negros, así como es fundamental destacar su papel en las arenas nacionales y transnacionales en la denuncia y la lucha contra el racismo epistémico en América Latina.

Sin embargo, las mujeres negras se dieron cuenta de que, en muchas ocasiones, sus demandas no tenían cabida dentro del propio movimiento afro y, aún peor, el factor género como un agravante de las opresiones era ignorado por sus compañeros de militancia, quienes muchas veces eran ellos mismos sus opresores, especialmente en el ámbito doméstico.

De esta manera, las mujeres negras llegan a la conclusión de que, más allá de la lucha antirracista junto al hombre negro, es necesario construir un espacio donde puedan desarrollar sus propias agendas, trabajar en la formulación de políticas públicas y diseñar estrategias de participación dentro del movimiento feminista hegemónico. Según Sueli Carneiro (2018), reivindicar el papel histórico y el legado de las mujeres negras en la sociedad es un tema ignorado incluso por el propio Movimiento Negro y el feminismo hegemónico (p. 168).

Por ello, el feminismo negro se propone “negrear” la agenda política del movimiento feminista hegemónico y *feminizar* la agenda política del movimiento negro (p. 171). A pesar de que el término *feminismo* surgió en Europa a partir de la lucha de mujeres blancas y de clase media, como señalan Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2011) y Djamila Ribeiro (2018), la lucha colectiva de las mujeres por la supervivencia propia y de su comunidad comenzó con mujeres negras y originarias.

La lucha de las mujeres negras es una lucha de base, como argumenta Lélia Gonzalez (2020), que nace mucho antes del feminismo. Por ello, considero importante observar que muchas mujeres negras no se sienten cómodas con la terminología *feminista*, ya que perciben que el término representa principalmente a la mujer blanca. Sobre este punto, en mi disertación de doctorado propongo el término *quilombista* como una nueva terminología para denominar a los cuerpos negros que luchan.

Argumento que *quilombista*, en singular o plural, dice mucho más sobre el cuerpo negro en resistencia que los términos *activista* o *feminista*, ambos de origen occidental, elitista y sin relación directa con nuestra ancestralidad. El término *quilombista*, al igual que

quilombismo y *quilombola*, tiene su raíz en la palabra *quilombo*, proveniente de las comunidades bantúes en África. Si nuestras luchas nacen de territorios y estrategias ancestrales, debemos llevar en el nombre esa raíz, esa fuerza y esa energía iniciada por nuestros ancestros y que hoy nos corresponde continuar.

Es importante aclarar que quilombista no es lo mismo que quilombola. *Quilombola* es un término que identifica a quienes viven en un territorio quilombola. Sin embargo, todas las personas negras, sean quilombolas o no, pueden ser quilombistas, ya que en este caso el término caracteriza a cualquier persona negra que lucha por su comunidad. Se trata de un término sin género, en el que cualquier persona negra puede identificarse como *quilombista*.

Este concepto remite directamente a la ancestralidad, a tiempos-espacios no occidentales y a la transnacionalidad. En otras palabras, denominarse *quilombista* define desde qué punto de partida lucha un cuerpo negro. No obstante, no es un término disponible para personas blancas, incluso aquellas aliadas. En su caso, pueden continuar identificándose como activistas, militantes, aliadas, colaboradoras, etcétera.

Este es un concepto en el que he estado trabajando arduamente, pero ya tengo bases suficientes para registrarlo aquí y espero que pueda ser utilizado a medida que más personas negras entren en contacto con él. No sigamos empleando conceptos que no nos representan. Les invito a llamarnos quilombistas. Que este concepto, bendecido por el orisha Exú, sea un instrumento inmediato de comunicación e información.

CONCLUSIÓN

El análisis realizado en este artículo evidencia que la construcción de los Estados nación en América Latina se fundamentó en un proyecto de blanqueamiento que, además de reforzar la jerarquía racial, impuso formas sistemáticas de violencia sobre los cuerpos de las mujeres negras. A lo largo de la discusión, identificamos cómo la cultura de la violación fue uno de los pilares de este proyecto colonial, disociando el concepto de *mujer* de las mujeres negras e

indígenas y sometiéndolas a una condición de objetificación y explotación. Asimismo, observamos que el mestizaje, aunque presentada como un ideal de armonía racial, en realidad funcionó como un instrumento de dominación, enmascarando la blanquitud como un elemento neutro y promoviendo la supresión de la identidad negra.

El concepto de *democracia racial*, ampliamente difundido en América Latina, ha servido para legitimar esta desigualdad, al tiempo que consolidó un sistema en el que las mujeres negras continúan siendo explotadas, especialmente en el trabajo doméstico. El análisis de fuentes como el informe de ONU Mujeres (2020) demuestra que la precarización del trabajo doméstico sigue siendo una de las principales formas de perpetuación de la desigualdad racial y de género en la región, una herencia directa de la esclavitud.

Ante este contexto, destacamos la relevancia de los movimientos sociales negros y del feminismo negro en la lucha contra el racismo y el sexismo estructural. Las estrategias de estos movimientos van desde la reivindicación de derechos laborales, como se evidencia en la aprobación de la *PEC das Domésticas* en Brasil y en la Ley de Trabajadoras del Hogar en Argentina, hasta la formulación de categorías analíticas que desafían la hegemonía blanca en los estudios sobre raza y género. Como argumentan Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2011) y otras teóricas del feminismo negro, la lucha de las mujeres negras no puede separarse de la lucha anticolonial, ya que ambas están intrínsecamente conectadas.

En este sentido, proponemos la idea del término *quilombista* como una alternativa epistemológica y política que mejor representa la resistencia del cuerpo negro en lucha. A diferencia de los términos *activista* o incluso *feminista*, que tienen un origen eurocéntrico, el término *quilombista* remite directamente a la ancestralidad y a la continuidad de la lucha colectiva de los pueblos negros. Así, reconocer a las mujeres negras como *quilombistas* es también reconocer la centralidad de sus prácticas en la transformación social y en la lucha por la supervivencia.

Por último, reafirmamos que la descolonización de las narrativas blanqueadas sobre los territorios y cuerpos femeninos negros

es un proceso continuo que exige tanto la deconstrucción de epistemologías racistas como la ampliación de los espacios de participación y toma de decisiones para las mujeres negras. Al reivindicar la decolonialidad de sus territorios, de sus cuerpos y de sus saberes, junto con la lucha por la emancipación, las mujeres negras no solo desafían las estructuras opresivas, sino que también señalan nuevos caminos para la construcción de sociedades con democracias reales en América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

- Ministerio de Justicia de Argentina. (Abril de 2014). Ley N.º 26 844 Trabajo para el personal de casas particulares. http://www.jus.gob.ar/media/3109830/ley_26844_casas_particulares.pdf
- Barros, Luiza. (2002). Lembrando Lélia Gonzalez. *Revista Afro-Asia*, (23).
- Senado Federal de Brasil. (2015). Lei da PEC das Domésticas. Lei do trabalho doméstico. Lei complementar n. 150. Brasília: Senado Federal.
- Braz, Denise, e Lisset Batista Gonzalez. (2020). *Cuando el color no basta: etnicidad nacional y afrofeminismos en Bueno Aires*. [2.ª ed.]. pp. 85-97.
- Braz, Denise. (2017). *Los movimientos sociales afrodescendientes de la ciudad de Buenos Aires: Prácticas y reivindicaciones*. [Tese de Mestría en Antropología Social]. Buenos Aires.
- Carneiro, Sueli. (2023). *Dispositivo de Racialidade. A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Río de Janeiro: Zahar.
- Carneiro, Sueli. (2011). Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *GELEDÉS*.
- Carneiro, Sueli. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil*. São Paulo: Selo.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2018). Bogotá, Colômbia: DANE GOV.
- De Sousa Santos, Boaventura. (1998). Modernidad, identidad y cultura. En *De la mano de Alicia, lo social y lo político en la posmodernidad*, (pp. 161-181). Bogotá: Uniandes.

- Departamento Nacional de Planificación [DNP]. (2014). *Análisis de la participación de las mujeres en el mercado de Trabajo formal en Colombia a partir de evaluaciones de Competencias laborales*. Bogotá, Colombia: Departamento Nacional de Planificación.
- Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas [FENATRAD]. (2021). <https://fenatrad.org.br/>
- Gonzalez, Lelia. (2020). *Por um feminismo afrolatinoamericano*. Edição: Flavia Rios e Marcia Lima. [Vol. 1]. Rio de Janeiro: Zahar.
- Jean-Charles, Régine Michelle. (2014). *Conflict Bodies: the politics of rape representation in the francophone imaginary*. Ohio State University Press.
- Ministerio de Trabajo [MDT]. (2022). *Derechos, deberes y garantías laborales de los trabajadores del servicio doméstico*. Bogotá: Ministerio del Trabajo.
- Nascimento, Abdias. (2020). *Quilombismo: documentos de uma militância Pan-africanista*. S. d.: Perspectiva.
- Nascimento, Beatriz. (1985). O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *Em uma história feita por mãos negras*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Nascimento, Beatriz. (2022). *O negro visto por ele mesmo*. En Alex Ratts (orgs.). São Paulo: Ubu Editora.
- Nascimento, Beatriz. (1981). Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas. En União dos Coletivos Pan-Africanistas (org.), *Beatriz Nascimento: intelectual e quilombola* (pp. 1-9). São Paulo: Filhos da África.
- Organização Internacional do Trabalho [OIT]. (2021). *Estatísticas empregadas domésticas*. Geneva, Suíça.
- ONU-Mulher, Organização das Nações Unidas. (2020). *Trabalhadoras Domésticas remuneradas na América Latina e no Caribe frente a crise do COVID-19*.
- Oyewúmi, Oyèrónké. (2020). Visualizando o Corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos. En *The african philosophy reader* (pp. 391-415) [Tradução: Wanderson Flor do Nascimento]. New York: Routledge.

- Ribeiro, Djamila. (2018). *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras.
- Rodriguez, Mariagracia McLin. (2022). *Porque era afroperuana: racialized sexual harassment in Peru*. S. d.: Austin.
- Roncador, Sonia. (Enero-junio 2003). Criadas no more: notas sobre testemunho de empregadas domésticas. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, 55-71.
- Teixeira, Juliana. (2021). *Trabalho doméstico. Feminismos plurais*. Cood. Djamila Ribeiro. São Paulo: Jandaíra.
- Trouillot, Michel-Rolph. (2003). *Global Transformation: anthropology the modern world*. New York: Palgrave.
- Trouillot, Michel-Rolph. (2003). *Transformaciones globales la antropología y el mundo moderno (el nicho del selvaje)* [Tradução: Cristóbal Gnecco]. Universidad del Cauca.
- Wade, Peter. (2009). *Race and sex in Latin America*. London / New York: Pluto Press.
- Walsh, Catherine. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de (re)sistir y de (re)vivir*. Quito: Ab ya-Ya la.

FEMINIZACIÓN Y FEMINISMO EN EL MOVIMIENTO AFROMEXICANO (2010-2019)

UN PRIMER MAPEO

Alessandro Grassi

Una primera mirada al panorama de la afromexicanidad devuelve con claridad la importancia de las mujeres dentro del movimiento afromexicano. Ellas se muestran como la mayor fuerza propulsiva de las organizaciones: hoy en día las mujeres están al frente de las asociaciones y se encargan de las tareas de organización de los eventos, concurren en definir las agendas políticas y las prioridades jugando un papel imprescindible en la caracterización del discurso político del movimiento.

Ahora bien, no siempre ha sido este el caso. El protagonismo de las mujeres es, de hecho, una conquista que se remonta a poco más de diez años. El objetivo de este trabajo es ubicar y explorar el hecho de esta conquista con un primer mapeo de la presencia femenina en las asociaciones afromexicanas de la región de la Costa Chica entre Oaxaca y Guerrero, de Huatulco hacia Acapulco.

La elección de esta región se debe a la centralidad que ha jugado y todavía juega en la organización de la población afromexicana y en la constitución de un discurso identitario afromexicano (Hoffmann y Lara 2016, Varela 2019a). Si bien es cierto que, a la

fecha, una mirada exhaustiva sobre el tema de la afromexicanidad no puede ser de carácter nacional, tampoco se puede negar que los resultados y la atención institucional que el tema goza son el fruto de una movilización regional empezada hace más de tres décadas en dicha región. En ese mismo territorio siguen concentrándose muchas de las organizaciones activas.

Este texto nace de un involuntario y constante encuentro con las mujeres de la Costa Chica durante la investigación de campo para mi doctorado. Mi trabajo me ha llevado a acercarme al movimiento y registrar la centralidad de las mujeres. El trabajo se compone de tres partes: una introducción sobre la génesis del movimiento afromexicano, su articulación y una posible periodización que nos ayuda a ubicar el momento de su “feminización”; un mapeo de la presencia de las mujeres en el movimiento costeño; y, finalmente, una pequeña presentación de la relación de las activistas afromexicanas con el discurso feminista, derivada de una serie de entrevistas telefónicas y presenciales realizadas en el trascurso del trabajo de investigación que realicé para mi tesis de doctorado.

EL MOVIMIENTO AFROMEXICANO: PERIODIZACIÓN Y MOMENTO DE SU FEMINIZACIÓN

El movimiento afromexicano es un evento bastante nuevo dentro del paisaje político mexicano. Inicia en 1997 cuando se constituye la asociación México Negro A. C. —que, actualmente, sigue siendo una de las más importantes dentro de la galaxia afromexicana— y se lleva a cabo el primer Encuentro de Pueblos Negros en la comunidad del Ciruelo en el municipio de Pinotepa Nacional, Oaxaca. Este encuentro se ha repetido casi cada año, llegando a su edición número XXIV en la comunidad de Tamiahua, Veracruz, en 2023. Los Encuentros han representado, desde el principio, uno de los momentos más importantes dentro de las actividades regulares que las asociaciones que componen el movimiento organizan. En la mitad entre evento cultural y evento político, son una herramienta poderosa que México Negro (juntos con las demás asociaciones que participan en la organización como Ña’a Tunda y Amco) utiliza para

consolidar el movimiento, expandirlo y visibilizar a la población afrodescendiente de México.

En comparación a otros países latinoamericanos como Colombia o en Brasil ya a finales de los ochenta se dio un primer movimiento negro / afrodescendiente (Agudelo en Cunin 2008, Varela 2019a). Es cierto que, empezando tarde, tarde llegaron también los resultados importantes —los más importantes solo en los últimos años, como el reconocimiento a nivel constitucional en el 2019— pero la actividad de las y los activistas ha sido constante a lo largo de estas tres décadas y, consistente como relevante, la capacidad de construir alianzas y de adaptar prácticas y discursos.



Según la mirada, destacan dos posibles lecturas de la trayectoria del movimiento: una, con enfoque a los objetivos y resultados, permite identificar un eje continuo que atraviesa todos los años y se nos presenta como un proceso acumulativo constante. Por ejemplo, el reconocimiento constitucional hizo su aparición entre las demandas relativamente temprano. Su formulación como objetivo se encuentra en 2007 (Cruz Carretero 2020) y fue alcanzado, poco más de diez años después, en el año 2019. Consecuentemente, el otro gran objetivo que se alcanzó fue la presencia de una pregunta de autoadscripción en el Censo de Población y Vivienda del 2020 llevado a cabo por el INEGI. Siguiendo su camino de reconocimiento

institucional, actualmente uno de los objetivos es la formulación de leyes secundarias que definan recursos públicos específicos para afroamericanos y afroamericanas.

La otra mirada, más centrada en el movimiento mismo, nos devuelve una realidad aparentemente opuesta. Al proceso acumulativo y lineal, corresponde, debajo de la superficie, una serie de discontinuidades, las cuales se presentan como momentos de aceleración y desaceleración de las actividades, reflejadas en cambios en diferentes niveles: en el discurso identitario de los y las militantes, en la composición humana de las asociaciones, en las ubicaciones geográficas de los eventos.

Ahora, una posibilidad para detectar estas variaciones es utilizar los mencionados Encuentros de Pueblos Negros como termómetro.¹ Observando su evolución, sin entrar en el tema de las modalidades de organización o los temas discutidos, el primer dato que se hace visible es la ubicación geográfica o, dicho de otra forma, aquello de la expansión del movimiento. Resulta que, después del 2015, se empezó a llevar a cabo dicho evento afuera de la región de la Costa Chica. Tenemos los Encuentros en Veracruz en las localidades Mata Clara y Tamiahua en 2017 y 2023 respectivamente; en Múzquiz, Coahuila en 2018; en la localidad de Coyoacán, ciudad de México en 2019; y, el último, en Temixco, Morelos en 2024.

Estos evidencian una clara dimensión nacional de la movilización. Los mismos años resultan también ser los primeros oficialmente organizados con la colaboración de asociaciones de mujeres (Velázquez e Iturralde 2020). Esto significa que, en este momento las mujeres ya han conquistado espacios al frente del movimiento.

Siguiendo en la observación del calendario de los Encuentros, sin embargo, emerge otro dato interesante. Más allá de los que se hicieron, destacan también cuando no se hicieron, su ausencia. Por tres años (2008, 2009 y 2012) de hecho no se organizaron por falta de recursos. Lo que aparece es entonces una fase de estancamiento,

1 Para lograr reconstruir la cronología de los Encuentros de Pueblos Negros agradezco mucho la ayuda de la presidenta de México Negro A. C., Donají Méndez.

que cierra un ciclo empezado en 1997. Después de esa, antes de la expansión territorial, es legítimo pensar un nuevo impulso, nuevas energías que alimentan una serie de conquistas que anticipan el reconocimiento federal y que, dentro de la discontinuidad, contribuyen a aquel proceso cumulativo que mencioné anteriormente. En varios estados el pueblo afromexicano obtiene el reconocimiento constitucional: en Oaxaca en 2013, en Guerrero en 2014 y en la Ciudad de México en 2017; a completar la lista Veracruz, que ratificó el reconocimiento en 2023. Coherentemente con este nuevo impulso, los Encuentros, después del 2011, se han llevado a cabo cada año regularmente, excepto en el año 2020 por causa de la pandemia.

Ahora, si se observa lo que ocurre entre aquello que definí un “estancamiento” y el momento siguiente, lo que destaca es precisamente un nuevo protagonismo de las mujeres del movimiento que, hasta aquel momento se habían quedado detrás de escena, invisibles desde afuera. En este sentido, según una posible periodización, propongo considerar la primera mitad de la segunda década del nuevo siglo, como el inicio de una fase de feminización del movimiento afromexicano que se extiende hasta la actualidad.²

Si bien las mujeres nunca faltaron, al principio, el movimiento se define a partir de figuras masculinas (Varela 2021) como el padre Glynn Jemmott, un sacerdote católico trinitense acreditado como uno de los principales, sino tal vez el principal, promotor del movimiento en sus albores (Fernández Tapia 2020, Velázquez e Iturralde 2020); o como el profesor Sergio Peñaloza, de Cuajinicuilapa, por mucho tiempo presidente de México Negro A. C. —después del mismo Jemmott— y más tarde diputado federal electo por acción afirmativa. Las mujeres, por supuesto, no estaban ausentes. Su presencia siempre ha sido considerable, aunque, juzgada con una perspectiva que lee la política según verticalización y presencia, aparecía erróneamente secundaria (Varela 2019a).

2 En una periodización análoga (Varela 2019^a) marca el 2014 como año en luz de la efectiva constitución de asociaciones de mujeres afromexicanas. La diferencia es mínima y tal vez reside en una mera cuestión de punto de vista. Por mi parte tal vez considero la constitución de asociaciones, más como un resultado que como un inicio.

El hecho que la feminización, en el sentido de una creciente visibilización de las mujeres, ocurra en estos años, en parte se puede explicar por el crecimiento del movimiento feminista en México. Es posible entender una convergencia o, adaptando el esquema dialéctico del sociólogo francés Roger Bastide (Bastide en Cunin 2008), es posible hablar de una continuidad en la discontinuidad. En nuestro caso es posible hablar de una continuidad entre el diverso mundo del feminismo mexicano (en sus diferentes formas) y feminización del movimiento afromexicano dentro de la discontinuidad que los dos operan en relación con la sociedad en la cual surgen. En la práctica, la difusión del feminismo y el creciente protagonismo de las mujeres pasa a través de diferentes canales. El más importantes es tal vez que las mujeres afromexicanas resultan ser también aquellas que más han recibido formación en temas de liderazgo y organización (López Chávez 2018). De alguna forma, las mujeres se han beneficiado más que los hombres de iniciativas educativas.³ A la luz de este detalle, no es una sorpresa que, casi “naturalmente”, las mujeres hayan adquirido centralidad dentro de las organizaciones.

MAPEO DE LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN EL MOVIMIENTO AFROMEXICANO DE LA COSTA CHICA 2023

Como mencioné, la “feminización” del movimiento ocurre en los años 2010 no significa que las mujeres no participaban en el movimiento antes de esa década. Al contrario, su presencia ha sido comprobada desde los primeros años del movimiento (Varela 2021). Algunas de las entrevistadas, de hecho, me han comentado de las reuniones antecedentes al mismo Encuentro de Pueblos Negros del Ciruelo. El tema es que, por muchos años y en la mayor parte de los casos, su papel fue relegado a aquello que podríamos definir un

3 Son varias las organizaciones que llegan a la región impartiendo talleres y cursos que están enfocado a las mujeres, entre estas, el Fondo Semilla. Ellos constituyen, para muchas mujeres, un primer espacio de contacto no solo con el feminismo mexicano y con el tema de los derechos de las mujeres, sino también con activistas internacionales, de Colombia y otros países. En particular destacan las actividades del Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir que, a diferencia de las demás organizaciones, sí ha explícitamente dirigido su trabajo a mujeres afromexicanas.

trabajo de “cuidado” o un trabajo “reproductivo”⁴ del movimiento. Se ocupaban principalmente de tareas “prácticas” y menos de la definición de los programas de los eventos o de las prioridades del movimiento en una especie de división del trabajo que las excluía de las actividades “intelectuales” y de “dirigencia”. En palabras de una de ellas: “eran aquellas que se ocupaban de preparar la comida”.

A partir de la década de 2010, asiste a la fundación de varias asociaciones de mujeres para mujeres (Varela 2021). Las mujeres afromexicanas conquistan espacios existentes y crean nuevos, llevando a la perspectiva del movimiento su experiencia y sus prioridades. La renovación del discurso pone en la mesa el tema de la cuestión de género en sus múltiples facetas. Esto se refleja en los programas de los Encuentros de Pueblos Negros que empiezan a incluir temáticas que refieren a una tematización de los diferentes roles y sensibilidades de género (Velázquez e Iturralde 2020). Por ejemplo, en el programa del Encuentro de Pueblos Negros de 2023, entre otros, destacan talleres sobre salud reproductiva, trenzas y feminismo.

Se podría decir que, paralelo a la lucha por la visibilización del pueblo afromexicano, empieza a correr una lucha específica por la visibilización de las mujeres afromexicanas dentro del mismo movimiento. Esto pasa a través de tres diferentes estrategias. Entre 2010 y 2020 se concreta principalmente en la formación de organizaciones de y para mujeres afromexicanas (I) y aquella de la asunción de roles de liderazgo (I). Otra estrategia ha sido la ocupación de cargos institucionales (III), que, en el caso de las mujeres, sucede a partir del principio de la década de 2020.

Además de estas tres estrategias, considero importante mencionar otra, que, quizás no cumple con la definición de estrategia y que al mismo tiempo representa un tercer e importante

4 Soy consciente de los límites del término “reproductivo” al definirse en oposición y jerarquización respecto a otro tipo de trabajo, supuestamente el verdaderamente “productivo”. En este texto lo utilizo solo en su capacidad de devolver y ubicar el peso simbólico que tiene el cumplir ciertas tareas en lugar de otras, peso simbólico que responde precisamente a la dinámica masculina que dominaba el movimiento en aquellos años.

espacio de presencia de las mujeres en el movimiento afromexicano. Me refiero a las actividades y la participación “de base” en las iniciativas lideradas por las asociaciones, las instituciones u otras organizaciones (eventos, encuentros, foros, talleres). Esta participación es doble, por un lado, se da en la organización de dichos eventos, estos trabajos de “cuidado del movimiento” que siempre cumplieron las mujeres desde el principio y que siguen cumpliendo. Por otro lado, refiere a la mayor actitud a aprovechar de las oportunidades que estos mismos eventos ofrecen en términos de formación. En otras palabras, destaca cómo los públicos de la región durante las iniciativas, seguido son en mayoría mujeres.

PRIMERA ESTRATEGIA: ASOCIACIONES DE MUJERES

La primera y más importante estrategia es aquella de la construcción de espacios específicamente femeninos. En la Tabla 1 se encuentran las asociaciones de mujeres activas en la región de la Costa Chica que he podido identificar:

Tabla 1. Organizaciones de y para mujeres activas en 2023

Nombre	Lugar y año de creación/ formalización- registro	Referente	Observaciones
Floreceitas de la Costa A. C.	El Ciruelo, Oaxaca - 2002	Elena Ruiz Salinas	Ninguna
Asociación Mujeres de la Costa de Oaxaca A. C. [AMCO]	Huatulco, Oaxaca – 2010/2013	Rosi Castro	Ninguna
Ña’a Tunda A. C.	Tututepec, Oaxaca – 2015/2017	Yolanda Camacho	Ninguna
Colectiva de Mujeres Afromexicanas en Movimiento [MUAFRO]	No tiene un lugar específico – 2015	Rosa María Hernández Mendoza y Mijane Jiménez Salinas	Colectiva de mujeres que participan en otras organizaciones de los dos estados de Guerrero y Oaxaca. La organización tiene dos coordinadoras, una por estado.

Afrocaracolas: saberes itinerantes	Guerrero - 2016	Colectiva cuyo directorio se integra de cinco mujeres.	Ninguna
Red de Mujeres de la Costa [REMCO]	Pinotepa Nacional, Oaxaca - 2013	Alfonsa Dominga López	La asociación se compone de mujeres indígenas y afromexicanas. La actual presidenta de la asociación es indígena. Sin embargo, la anterior y fundadora —Usy Magali— es afromexicana
Asociación de Mujeres Indígenas y Afromexicanas Radicadas en Acapulco A. C.	Acapulco, Guerrero		Ninguna
Ammor A. C.	Pinotepa Nacional, Oaxaca	Tanía Ruíz	Asociación nacional de mujeres, no tiene un enfoque a las mujeres afromexicanas, sin embargo, la representante del capítulo del estado de Oaxaca reconoce su ascendencia afromexicana e indígena.
Afropoderosas	Acapulco, Guerrero	Mijane Jiménez Salinas	Colectiva internacional, Mijane Jiménez es la referente para México.
Alianza Cívica Pinotepa Nacional A. C.	Pinotepa Nacional, Oaxaca	Hilda Guillén Serrano	Nace como grupo de mujeres con un enfoque a los derechos electorales, luego amplía su alcance y su membresía integrando también hombres.

Aparte de las mencionadas, he identificado otras, las cuales no he logrado identificar si siguen activa o menos. Ellas son: la Red de Mujeres Afromexicanas A. C. [REMA], la Organización para el Fomento de la equidad de género y respeto de los derechos humanos

de los Pueblos Negros y Afromexicanos [OFPA], Mujeres del Sol A. C. y la Colectiva Radial Poder Político de las Mujeres.

En relación con la ausencia de las actividades hay que mencionar dos aspectos. Primero reportó también, que una activista me comentó que, en general, las organizaciones han sufrido recortes de financiamiento público derivado de la toma de poder del Gobierno actual y sus políticas de austeridad. De hecho, en muchos casos, el dinero público (directo o indirecto) representaba la principal fuente de ingresos para estas organizaciones y les permitía realizar sus actividades. Segundo, destaca que la forma “red”, que asumen muchas de estas organizaciones se define también por su flexibilidad en términos de presencia. Las redes del movimiento afromexicano como en general aquellas de los movimientos afrodescendientes centroamericanos de las cuales habla Agudelo, se caracterizan por su capacidad de pasar a un estado de “latencia” también largo que no implique la disolución, y consecuentemente la capacidad de salir de dicho estado y reactivar los vínculos de la red en el momento necesario (Agudelo en Hoffmann, 2010).

La mayor parte de las asociaciones nacen después del 2010, con la excepción de Florecitas de la Costa de Elena Ruíz que resulta activa desde 2002. Entre estas se encuentran también dos de las más activas que —muy importante— colaboran en la organización de eventos con México Negro A. C., también de los Encuentros de Pueblos Negros. Ellas son: Na’a Tundá A. C. de Yolanda Camacho que se formó en el 2015 para registrarse un par de años después en el 2017; y la Asociación de Mujeres de la Costa de Oaxaca A. C. [Amco] de Rosi Castro, que empieza su formación a principios de la década para asumir el nombre actual en 2013. Afrocaracolas: saberes itinerantes, una colectiva de cinco mujeres, se constituye en 2016 pero puede ser considerada una evolución de la Red de Mujeres Guerreras de la Costa.

Es importante mencionar que, a manera de oficialización de la toma de palabra de las mujeres, en Oaxaca como en Guerrero se pueden considerar la redacción de agendas políticas de las mujeres. En Oaxaca se habla de la primera Agenda Política de las Mujeres

Afroamericana en el año 2015, mientras en Guerrero, una agenda análoga se escribió en 2017.

Algunas asociaciones no tienen un enfoque solo a las mujeres afroamericanas. Es el caso de Ammor A. C., una asociación de carácter nacional con enfoque a mujeres, sin embargo, su representante en Oaxaca, Tania Ruíz, es una mujer afrodescendiente. Un poco diferente es el caso de la Red de Mujeres de la Costa A. C. [Remco] que fue fundada en 2013. Se trata de una asociación local, radicada en la costa oaxaqueña que involucra a mujeres afrodescendientes e indígenas. En las actividades de la Remco, el tema afroamericano ha ido creciendo en el transcurso del tiempo, en concomitancia con su afirmación a nivel regional y nacional y si bien la actual directora es indígena, la anterior fue afroamericana. Igualmente, Amco A. C. no involucra solo afroamericanas. En ambas organizaciones, las mujeres afroamericanas representan un grupo consistente o la mayoría de las integrantes.

Alianza Cívica Pinotepa siguió un camino distinto. Este grupo surge como una organización toda femenina para la defensa de los derechos, y ahora es una organización que involucra también hombres.

Un aspecto importante que he relevado a partir de la observación y de las entrevistas, es que en muchos casos hay la voluntad a que las actividades de las organizaciones (como pueden ser también congresos y talleres) sirvan de infraestructura para la creación de oportunidades económicas. Varias activistas han mencionado como durante dichos eventos, seguido, las compañeras pueden aprovechar para vender sus productos y garantizando así un ingreso extra a partir de actividades sociales y políticas (en sentido amplio). Por otro lado, la colectiva de Ña'a Tunda ha participado en la constitución de tianguis. Siempre desde el punto de vista económico, destaca la importancia que revisten los talleres que continuamente estas asociaciones organizan. Más allá de la formación de carácter cultural o sobre derechos, muchos son para aprender a llevar a cabo alguna pequeña producción artesanal, productos cosméticos o de reciclaje.

Desde el punto de vista económico, en la región, también existen varias cooperativas de mujeres afromexicanas o mixtas de mujeres indígenas y afromexicanas. Estas por no tener un *enfoque* explícitamente político (aunque sí tienen un *valor* fuertemente político) no las consideré para este trabajo. Sin embargo, en mi opinión es importante al menos mencionarlas porque, generalmente, sus integrantes son partes de otras organizaciones y colectivas o participan en las actividades organizadas por el movimiento. Las que pude identificar son: Mujeres pescadoras del Manglar (en el Zapotalito, Oaxaca), Omeartesanías (en Ometepe, Guerrero) y Las algas (en Guerrero).

SEGUNDA ESTRATEGIA: ASOCIACIONES A “PRESIDENCIA” FEMENINA

La segunda estrategia refiere a la asunción de la dirección de asociaciones que no tienen o no tenían un enfoque al género. En este sentido, como reporta Varela (2021) el crecimiento de la visibilidad de las mujeres en las asociaciones afromexicanas coincide con un cambio generacional generalizado dentro del movimiento.

Dos son las asociaciones afromexicanas que en estos años experimentan cambios en la presidencia: México Negro A. C. y Mano Amiga de la Costa Chica A. C. En el primer caso, el cambio de la presidencia ocurre en el 2016, cuando su fundador, el padre Glynn Jemmott deja el país. A él seguirá, primero, Sergio Peñaloza y luego, en el 2020, por fin, una mujer: Donají Méndez. 2016 es también el año de la muerte de Silvano Jiménez Lugo, fundador de Mano Amiga de la Costa Chica A. C. que deja la asociación a la hija Mijane Jiménez. Asumiendo la dirección, ella reorienta la asociación integrando una atención especial a las cuestiones de género.

TERCERA ESTRATEGIA: PRESENCIA INSTITUCIONAL

En fin, la tercera estrategia es aquella de la conquista de cargos electivos (Tabla 2). Interlocutores institucionales o activistas candidatos o elegidos afrodescendientes no son una novedad. Desde antes que el protagonismo de las mujeres se ha dado la presencia de elegidos afrodescendientes. Sin embargo, a partir del 2020 son mujeres las

que conquistan cargos electivos. Esto, probablemente, también está vinculado con una fase de institucionalización del movimiento —que coincide a una mayor difusión del reconocimiento de un espacio para las y los afroamericanos— que ocurre después del reconocimiento en la constitución federal, o sea hacer frente a la necesidad de rearticular las fuerzas del movimiento, ahora principalmente femeninas, hacia nuevos objetivos.

Tabla 2. Cargos de representación política ocupados por afroamericanas en la región de la Costa Chica (2023)⁵

Nombre	Cargo	Mandato
Marben de la Cruz Santiago	Diputada local Guerrero	2021-2024
Ana Lenis ⁶ Reséndiz Javier	Diputada local Guerrero	2021-2024
Beatriz Mujica Morga	Diputada local de Guerrero ⁷	2021-2024
Hilda Margarita Guillén Serrano	Sindica procuradora, Pinotepa Nacional	2022-2024
Yuyé Hernández Nicolás	Regidora de Cultura, Pinotepa Nacional	2022-2024

5 Además de aquellas mencionadas en la tabla, faltan mujeres nombradas con cargos institucionales no electivos, es el caso de Beatriz Amaro Clemente, integrante de Muafo y activista, que actualmente (2023) trabaja en el Gobierno del estado.

6 No es originaria de la Costa Chica.

7 Su familia es originaria de la Costa Chica, sin embargo, ha crecido en otra región. Ha sido elegida por el distrito electoral de Acapulco. Es hermana de Tere Mojica Morga (exdiputada federal 2012-2015 y actualmente de Afrocaracolas), con ella han abierto el museo afrodescendiente en Huehuetán, Guerrero.

ACTIVISTAS Y FEMINISMO AFROMEXICANO

Como todos los movimientos y como todos los feminismos, también en el contexto de la región que consideré, se da una multiplicidad de posiciones y diferencias. El movimiento afromexicano y las mujeres activas en ello no constituyen un movimiento homogéneo. Sin embargo, a partir del trabajo hecho, es posible identificar algunos elementos comunes o algunos aspectos recurrentes que configuran un espacio, por conflictivo, que es compartido. En relación con eso cabe mencionar el papel de la colectiva MUAFRO que, no solo reúne mujeres de muchas y diferentes asociaciones del movimiento afromexicano, sino que ejemplifica también la capacidad de las mujeres afromexicanas de trascender las diferencias y las fracturas internas al movimiento.

Ahora, la multiplicidad interna del campo de las mujeres se refleja en la falta de un perfil homogéneo de las entrevistadas. Una de ellas se identifica como indígena, las demás como: afromexicanas, afroindias, negras. Todas pertenecen a diferentes organizaciones y también a diferentes generaciones. Algunas cumplieron estudios universitarios, otras no. No todas se identifican como feministas, una en específico prefiere la definición “luchadora social”. Este aspecto es importante, porque en realidad varias mujeres que participan de actividades del movimiento —más allá de las entrevistas— también reconocen el problema de la opresión de género de forma clara y asumen la lucha en contra de dicha opresión, rechazan la identificación en cuanto feminista.

Casi todas las mujeres entrevistadas informan que esta identificación surgió más o menos alrededor del año 2015; sin embargo, algunas, a través de experiencias fuera de la región, por ejemplo, por los estudios, tuvieron un contacto con el feminismo más temprano. El movimiento de las mujeres, en las capitales de los estados de Oaxaca y Guerrero ya tenía muchos años activo. Considerando las diferentes edades, significa que en algunos casos el “feminismo llegó tarde”, después de una larga actividad dentro de los movimientos sociales. Por otras, las más jóvenes significó crecer como feminista desde el principio de su actividad política.

Un elemento importante a destacar es que, claramente, el volverse “femenino” (y en parte feminista) del movimiento ocurre en contemporánea y a partir del fortalecimiento de la tercera ola feminista. Como comenté antes, la difusión de este feminismo en México, donde asume proporciones históricas, coincide con la difusión del feminismo en las activistas de las organizaciones afromexicanas. Este hecho está respaldado por las entrevistas. Principalmente, las mujeres con las cuales pude hablar reportan que su concientización ocurrió a través de contactos directos con activistas feministas durante talleres, diplomados y congresos. Estas no tenían ningún enfoque específico a mujeres afromexicanas, sino que se dirigían a mujeres en general. Sin embargo, lo central, para todas, es la experiencia directa de formas de opresión en la vida comunitaria o también, en algunos casos, de la hipersexualización experimentada una vez salen de la comunidad de origen. Otro elemento de inspiración fuerte, para diferentes entrevistadas, ha sido la relación con las mujeres de la familia: las abuelas, las madres y las tías. En palabras de algunas, ellas fueron “las primeras a enseñar a ser feministas”, porque enseñaron la “independencia”.

Al respecto, se pueden destacar dos observaciones. La primera es que, aparte del caso de las activistas más jóvenes que tienden a crecer “dentro” del discurso feministas, las demás asumen el feminismo después de ya haber estado activas en las organizaciones: el feminismo es cronológicamente sucesivo y “secundario”. En las palabras de las segundas, el feminismo aparece como algo más, algo que agregan a su forma de nombrar una actividad que ya está enfocada a los derechos de las mujeres. Varias entrevistadas comentaron: “ya era feminista, solo no lo sabía”, exactamente como a veces las abuelas. La segunda observación consiste en que el feminismo no tiene que ver mucho con discursos académicos, sino con una práctica de lucha viva y presente, fuertemente arraigado en una perspectiva intergeneracional, de transmisión de una lucha entre generaciones de mujeres. Se configura una comunidad de mujeres también en el hecho que varias mujeres entrevistadas refirieron a otras mujeres entrevistadas como inspiración.

Durante las entrevistas, también se preguntó cómo hubieran definido su feminismo. No faltó quien habló de un feminismo afromexicano, sin embargo, las referencias “académicas” casi nunca incluían autoras negras. Tres nombraron a Angela Davis. Otras autoras identificadas fueron Simone de Beauvoir, Marta Lama, Olympe de Gauges, Audre Lorde. La general ausencia de autoras negras es coherente con el hecho que la formación feminista que tuvieron estaba más bien vinculada con el feminismo mexicano y sus referencias culturales. Una entrevistada nos comentó la ausencia de autoras feministas negras mexicanas y por lo tanto la necesidad de recuperar las experiencias de mujeres negras extranjeras y principalmente estadounidenses (“por más cercanas”), lo cual se ha dado principalmente en el intercambio político. Tendencialmente las que cumplieron estudios académicos tienen más cercanía con autoras académicas y también refirieron mujeres negras latinoamericanas como Uchy Curiel, Epsy Campbell, Sueli Carneiro, Yuderkys Espinosa.

De hecho, otra entrevistada nos comentó de una tensión con el “colorismo” del feminismo negro. Esto refiere a la específica forma que asumió el discurso afromexicano, en particular en la Costa. Ello si bien tiene su fundamento en la discriminación que se da a las personas de tez más oscura, ha ido luego configurándose como discurso étnico que no necesariamente implica un fenotipo homogéneo, sino que refiere a una pertenencia cultural y territorial. Varias de las mujeres afromexicanas por lo tanto tienen fenotipos menos asociados con lo negro. Ellas, aun reconociendo las diferentes experiencias en relación con las dinámicas racializantes y opresivas, manifiestan la exigencia de un feminismo costeño que exprese su posición.

Otro elemento que varias mujeres destacaron es la diferencia y el rechazo a aquello que llaman “feminismo radical”. Con ese término indican las manifestaciones feministas que, a veces, asumen un carácter “violento”, de “vandalismo” o también que identifican en los hombres sus “enemigos”. Por un lado, ellas subrayan la importancia de pensar su feminismo como una conquista para los

hombres también; por otro lado, destacan el rechazo de la violencia en todas sus formas. Quizás este aspecto también tiene que ver con el contexto de la región.

Los datos estadísticos sobre homicidios de mujeres (y feminicidios) son muy altos en México, y en Guerrero y Oaxaca seguido están arriba del promedio (Rodríguez Pedraza 2018). Frente a esta situación en el país se ha codificado una herramienta jurídica que se llama “Alerta de violencia de género contra las mujeres”. Ella ha sido declarada en Guerrero (la primera vez en el 2017, la segunda en el 2020) y en Oaxaca (2018). Es dentro de este contexto que, más en general, se fortalece el feminismo mexicano y así se difunde en la Costa. De allí la convergencia, registrada en diferentes entrevistas, entre feminismo y antiviolencia que luego se extiende a la condena, por parte de algunas, de las prácticas feministas durante las marchas, especialmente en las grandes ciudades mexicanas.

En fin, otro elemento interesante tiene que ver con la diferencia generacional. Si en el caso de las mujeres más grandes, la conciencia afromexicana anticipa la conciencia feminista, para las más jóvenes el tema de la raza y del género opera como un entramado mucho más consistente. El asumirse afrodescendiente corresponde también al asumirse mujer y los dos temas resultan inseparables. Esto también ha sido elemento de conflicto con mujeres feministas no afrodescendientes más enfocada al tema del machismo y poco acostumbradas a aquello del racismo. Las mujeres más jóvenes en este sentido articulan un discurso interseccional *ante litteram*.

CONCLUSIONES

El trabajo que hice permite enfocar algunos elementos interesantes en relación con la presencia femenina en el movimiento afromexicano de la Costa Chica y en la relación de esto con el movimiento y el pensamiento feminista. La feminización del movimiento no significa que las mujeres se sumen al movimiento, sino que asumen un lugar protagónico y visible también desde afuera. Este proceso, ocurre más o menos a partir del año 2010 y coincide con un nuevo impulso en las actividades del movimiento afromexicano que lleva

a conseguir resultados importantes como el reconocimiento constitucional y que coincide con la expansión territorial del movimiento. Todo esto ocurre al mismo tiempo con una renovada fuerza del discurso feminista en el país y con su difusión también entre las mujeres afromexicanas. Ahora, el feminismo no puede ser considerado como una realidad claramente definida y monolítica. Su doble naturaleza de elaboración teórica y práctica y movimiento político, le confiere una dimensión particularmente multifacética.

El feminismo, desde las perspectivas que expresan las mujeres costeñas, emerge como un campo ambiguo: de identificación sí, pero también como espacio de experimentación. El elemento más interesante que resulta de las prácticas es una necesidad dentro de la identificación de marcar una propia especificidad y una distancia.

Esta distancia no adquiere necesariamente la formulación explícita de un “feminismo costeño”. Más bien el punto de vista de las mujeres y de las feministas afromexicanas de la Costa Chica se aglutina alrededor de algunos puntos salientes: la distancia del “feminismo radical” —en el sentido de prácticas de luchas urbanas en los momentos de pico del conflicto— la importancia de los derechos de las mujeres y de su condición y exigencias, la centralidad del antirracismo como específica necesidad de las mujeres negras. A estos es posible agregar una idea de solidaridad (sororidad en las palabras de una entrevistada) entre mujeres que no es excluyente y remite en varias a una idea general de comunidad o de un “feminismo comunitario”, que se dirige también a los hombres y que se concreta en actividades colectivas para el bien de todos y todas. Esta aspiración funciona, tal vez, a partir de una tensión con discursos más “urbanos” que atraviesan no solo la diferencia del ser mujer en una comunidad rural y costeña, sino en general la afromexicanidad de la región.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo Carlos. (2010). Génesis de redes transnacionales. Movimientos afrolatinoamericanos en América Central. En Odile Hoffmann (coord.), *Identidad y política* (pp. 65-92).

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Instituto Nacional de Antropología e Historia / Centro de Estudios Mexicanos y Centromericanos / Universidad Nacional Autónoma de México / Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe / Institut de Recherche pour le Développement.

- Agudelo, Carlos. (2008). Nuevos actores sociales y relegitimación del Estado. Estado y construcción del movimiento social de comunidades negras en Colombia. En Elisabeth Cunin (coord.), *Textos en diáspora. Una antología sobre afrodescendientes en América* (pp. 261-328). INAH / Instituto Francés de Estudios Andinos / Institut de Recherche pour le développement.
- Amco. (2015). *Agenda política de las mujeres afromexicanas*. S. d: s. d.
- Bastide Roger. (2008). Continuidad y discontinuidad de las sociedades y culturas afroamericanas. En Elisabeth Cunin (coord.), *Textos en diáspora. Una antología sobre afrodescendientes en América* (pp. 39-60). INAH / Instituto Francés de Estudios Andinos / Institut de Recherche pour le développement.
- Castro Marlén. (2021). Mijane Jiménez: “Las mujeres afromexicanas estamos reescribiendo nuestra historia”. *Amapolaperiodismo*. <https://amapolaperiodismo.com/2021/03/04/mijane-jimenez-las-mujeres-afromexicanas-estamos-reescribiendo-nuestra-historia/>
- Cruz Carretero, Sagrario del Carmen. (2020). El reconocimiento constitucional afrodescendiente y la invención de la tradición. *Glifos*, (25), 48-53. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/glifos/article/view/15724>
- Fernández Tapia Joselito. (2020). Ciudadanía y color de piel: de la privación de derechos a la construcción ciudadana de los afromexicanos. *Ciencias Sociales*, 47(2). 83-143.
- Jiménez Salinas Mijane. (2018). La participación política de las mujeres Afromexicanas. En *Mujeres que deciden. Voces indígenas y afromexicanas hablan de política*. Instituto de

- liderazgo Simone de Beauvoir* A. C. (pp. 45-55). <https://ilsb.org.mx/Archivo/Multimedia-Category/Mujeres-Indigenas/>
- López Chávez América Nichte-Ha. (2018). La movilización etnopolítica afroamericana de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca: logros, limitaciones y desafíos. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(52).
- López Chávez América Nichte-Ha. (2019). La movilización etnopolítica afroamericana de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca en el marco de las luchas afrodescendientes de América Latina en 2017. *Relee Nueva Época*, 49(1), 7-48.
- Rodríguez Pedraza, Yunitzilim. (2018). La alerta de género en México. Su falta de efectividad. *Prospectiva Jurídica*, 9(18), 49-68.
- Scherer Ibarra, María. (2021). Luchamos por candidaturas para afroamericanas. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/maria-scherer-ibarra/luchamos-por-candidaturas-para-afroamericanas/>
- Varela Huerta, Itza Amanda. (2019a). Mujeres y movimiento negro afroamericano a través de la historia de vida. *Revista Estudios Feministas*, 29(1).
- Varela Huerta, Itza Amanda. (2019b). Nunca más un México sin nosotras. Feminismo y mujeres afroamericanas. *Política y Cultura*, (51), 105-124.
- Varela Huerta, Itza Amanda. (2021). Mujeres negras-afroamericanas en el movimiento político afrodescendiente: una genealogía. *A Contra Corriente. Una Revista de Estudios Latinoamericanos*, 19(1), 190-208.

TERCERA PARTE
POLÍTICAS PÚBLICAS

HACIA UN SEGUNDO DECENIO INTERNACIONAL DE LOS PUEBLOS AFRODESCENDIENTES

Rosa Campoalegre Septien

INTRODUCCIÓN

No es posible el análisis de temas estratégicos, como en el que centra la atención este artículo, sin apreciar los antecedentes. De modo que es preciso revisitar el camino recorrido. En el año 2016, el Grupo de Trabajo Afrodescendencias y Propuestas Contrahegemónicas, con la unión de intelectuales-activistas afrodescendientes y fuerzas aliadas, fundó el programa académico y de lucha Más Allá del Decenio.

Partimos del presupuesto esencial de que no bastaban diez años en la lucha contra el racismo estructural y sistémico en tiempos de globalización. Desde entonces, afianzamos la tesis de trascenderlo, con el empuje del movimiento afrodescendiente (Campoalegre, 2017).

La historia reciente confirma la vigencia de este posicionamiento, en diálogo con las deudas del legado de la Conferencia Mundial de lucha contra el Racismo, la discriminación Racial, la Xenofobia y otras Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en el 2001 en la ciudad sudafricana de Durban.¹

1 A la que llamaremos en lo adelante Conferencia de Durban.

La idea central era la de/construcción progresiva de ese decenio, pero de fondo, es decir principalmente en sus contenidos, alcances, agencias políticas efectivas y resultados concretos. Así llegamos a un segundo decenio, teniendo en claro la alerta de Aimé Césaire (2006),² quien define a las negritudes como un proceso de resistencias múltiples y continuadas.

Sobre esta base, el presente artículo coloca a debate tres líneas de discusión:

- ¿Qué son los decenios internacionales de los pueblos afrodescendientes?
- ¿Cuáles son los desafíos que este plantea ante el movimiento afrodescendiente, las políticas públicas y las academias ante el segundo decenio?
- ¿Qué resultados preliminares arroja una mirada en torno a Cuba en este nuevo contexto?

Este análisis identifica interrogantes y propuestas dirigidas a transformar la agenda regional antirracista del segundo decenio internacional de los pueblos afrodescendientes, ante el imperativo de la reparación histórica.

DECENIOS INTERNACIONALES DE LOS PUEBLOS AFRODESCENDIENTES: QUÉ SON Y POR QUÉ

Los decenios internacionales para los pueblos afrodescendientes pueden comprenderse a partir de las genealogías críticas decoloniales, que revelan cómo estos han surgido y desarrollado hasta la actualidad. En tal sentido, se observa un devenir político azaroso e incluso caracterizado por un movimiento en zigzag, es decir con irregularidades, retrocesos y avances, resultante de dos procesos en conflicto que en términos sociológicos definimos en calidad de reconfiguración social y política.

2 Destacado referente afrocaribeño del pensamiento crítico decolonial y antirracista.

De un lado, se produce la reconfiguración del racismo que implica su recrudecimiento entendiéndose como la agudización de sus tendencias más negativas (Campoalegre, 2022), proceso ya denunciado por la Conferencia de Durban:

Alarmados por el resurgimiento y la persistencia del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las manifestaciones conexas de intolerancia en sus formas y manifestaciones contemporáneas más insidiosas, así como de otras ideologías y prácticas basadas en la discriminación o la superioridad racial o étnica. (Naciones Unidas, 2002, p. 10)

Del otro lado, se alza el fortalecimiento del movimiento afrodescendiente y la elevación de la incidencia política, en correspondencia con la fase de internacionalización y articulación estratégica, organizativa y funcional, también a lo interno. Se aprecia un fortalecimiento del movimiento regional afro que muestra mayor nivel de organización mediante alianzas entre las que pueden citarse la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora y la Articulación Latinoamericana para los Decenios Afrodescendientes [ALDA].

Es un trayecto marcado por dos antecedentes fundamentales: la Conferencia de Durban y el Año Internacional de los Afrodescendientes. Ambos, convergen en el propósito de dar prioridad a la promoción y garantía y defensa de los derechos a las personas afrodescendientes:

Reconocemos y afirmamos que al comenzar el tercer milenio la lucha mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, en todas sus formas y manifestaciones odiosas y en constante evolución, es un asunto prioritario para la comunidad internacional. (Naciones Unidas, 2002, p. 13)

En primer lugar, la Conferencia de Durban traza una potente ruta de lucha antirracista, de un amplio consenso internacional, mediante la Declaración y el Programa de Acción. Esta conferencia logra delimitar quiénes son y por qué las personas afrodescendientes y qué medidas son pertinentes adoptar en la lucha contra el racismo. Con ello sienta las bases para el posicionamiento político de la Reparación Histórica en la actualidad.

En segundo lugar, en el 2011, Naciones Unidas proclama el Año Internacional de los Afrodescendientes:

[...] con miras a fortalecer las medidas nacionales y la cooperación regional e internacional en beneficio de los afrodescendientes en relación con el goce pleno de sus derechos económicos, culturales, sociales, civiles y políticos, su participación e integración en todos los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales de la sociedad, y la promoción de un mayor conocimiento y respeto de la diversidad de su herencia y su cultura. (Naciones Unidas, 2011, p. 2)

Aquí se declara como punto de partida, los instrumentos jurídicos internacionales en materia de derechos humanos, con especial énfasis en las Declaraciones y los Programa de Acción de Viena (Naciones Unidas, 1993) y de la Conferencia de Durban respectivamente. Justamente los derechos humanos son el eje directriz que definen los decenios internacionales en estudio. Sin embargo, este Año Internacional no asume el concepto de pueblos afrodescendientes.

Posteriormente en el 2013, también siguiendo el posicionamiento de la declarada prioridad política que tiene la lucha contra el racismo aprobada en la Conferencia de Durban, Naciones Unidas proclama una nueva resolución que establece el Decenio Internacional de los Pueblos afrodescendientes para el período 2015-2024. Nótese una diferencia fundamental que se desdobra entre áreas fundamentales: temporal, jurídica y política.

Resulta significativo comparar este primer de decenio con el efímero Año Internacional de los Afrodescendientes. Nótese que se trasciende la duración transitoria de una iniciativa mundial a favor de los derechos de las personas afrodescendientes a toda una década, lo que representó un avance necesario, aunque no suficiente, en tanto la clave sigue siendo cómo se cumplen los objetivos del decenio.

En el plano epistémico las diferencias entre Año Internacional de los Afrodescendientes y el primer decenio se amplían, debido a que se transita del concepto de personas afrodescendientes, al de *pueblo* como sujeto de derecho internacional. Con ello se avanza en determinada medida, de la noción limitada y liberal de derechos individuales a la posibilidad del planteamiento de derechos colectivos.

Otra característica diferenciadora entre las precitadas iniciativas internacionales consiste en que el primer decenio plantea tres temas prioritarios: reconocimiento, justicia y desarrollo, que constituyen la orientación del plan de acción regional para el cumplimiento de sus metas (Organización de Estados Americanos, OEA, 2016). Tal elemento organizativo estructural del decenio fue un paso positivo que permitió dar determinados seguimientos³ y realizar propuestas fundantes que crearon instrumentos jurídicos y una nueva plataforma de luchas: El Foro Permanente de Naciones Unidas para los Afrodescendientes, surgido en diciembre de 2022.

Sin embargo, la evaluación de los resultados del Primer Decenio ha sido clara y de alto consenso internacional. Al respecto, hemos insistido en que:

3 Desde el año 2018 fueron realizadas evaluaciones del Primer Decenio por diversas organizaciones e instituciones tales como: La Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, afrocaribeñas y de la diáspora (2018); La reunión a el compromiso de San José de Costa Rica (2018); el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos (2021), en alianza con el GT CLACSO Afrodescendencias y propuestas contrahegemónicas y con organizaciones afrodescendientes de países del MERCOSUR y CEPAL (2023). Sus resultados mostraron el imperativo de: acelerar el Decenio; rescatar la declaración y el plan de acción de la Conferencia de Durban (ONU, 2002); y trabajar para el logro de un Segundo Decenio.

[...] la inercia del Decenio no se hizo esperar, antes, durante y después de pandemias racializadas y feminizadas (Campoalegre, 2020a), donde los pueblos afros figuran en una doble dimensión, como principales víctimas, dado el retroceso de sus derechos en materia de política pública, al tiempo que se constituyen en promotores de alternativas comunitarias para la sostenibilidad de la vida. Se presenta una coyuntura crítica de “encrucijada”, debido al dilema de oportunidades y derechos en tensión que generó el Decenio, especialmente sus limitados avances, así como los desafíos que subsisten para los pueblos afrodescendientes. (Campoalegre, 2025, p. 2)

En esta evaluación constituye una causal de primer orden la insuficiente voluntad política de los Estados y además las debilidades internas del movimiento afrodescendiente, particularmente el problema de la unidad de acción.

LOS DESAFÍOS DEL SEGUNDO DECENIO INTERNACIONAL DE LOS PUEBLOS AFRODESCENDIENTES

Avanzar hacia un Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Afrodescendientes plantea la tarea de valorar cuáles son los desafíos. La complejidad del tema conduce a una valoración integradora de planos interconectados y multisituados.

Los desafíos epistémicos señalan la necesidad de enfocar de manera más integral conceptos claves de la agenda antirracista como lo son los de reparación histórica y pueblos afrodescendientes. La reparación histórica aparece con una trayectoria ancestral concebida como principio de lucha, devenida en derecho y constituida hoy en paradigma emergente que sustenta el movimiento afrodescendiente como eje del proyecto de Declaración Internacional de Derechos de las Personas, las Comunidades y los Pueblos Afrodescendientes.

Este paradigma se asienta en la declaración de la esclavización como crimen de lesa humanidad (Naciones Unidas, 1926), que

fue ratificado en la Conferencia de Durban (Naciones Unidas, 2002). En correspondencia es factible presumir la aplicabilidad del empleo potencial del instrumental jurídico del Sistema Internacional de Derechos humanos en este caso, no solo para su erradicación, sino además para su no repetición. De acuerdo con Gifford:

La Reparación Histórica para los descendientes de las víctimas de la esclavitud se basa en gran medida en tres elementos fundamentales: 1) la gravedad del crimen del sistema de esclavización; 2) la falta, hasta hoy, de un proceso de indemnización o reparación para las víctimas y 3) las consecuencias continuas de los impactos del crimen (Gifford, 1993 citado por Ojulari, 2023, I, p. 45).

La respuesta a la interrogante de qué es la reparación histórica como paradigma emergente, subraya que no constituye un derecho más, sino que su carácter integrador demanda no equiparse a compensación vista solo en la esfera económica, e integra en sí mismo toda una plataforma de derechos. Ello se debe a que es un proceso capaz de adoptar formas y contenidos tangible e intangible, simbólica y material, por lo que su alcance debe transversalizar todos los niveles de la vida social en escenarios y dinámicas locales, regionales y globales.

A pesar de constituir un concepto abierto y en construcción, puede señalarse en línea con Estner Ojulari (2023) que el desafío de la reparación histórica exige descolonizar el Sistema Internacional de Derechos Humanos. En esta consideración, desde el lugar de enunciación de las mujeres afrodescendientes insistimos que descolonizar implica también la lucha contra el patriarcado racializado y sus consecuencias.

Y es que la reparación histórica de los pueblos afrodescendientes, va más allá de reparar el daño, sino que se incluye el enfoque de garantía de derechos a una vida y desarrollo dignos, vistos en perspectiva decolonial e interseccional, sobre la base del legado la Conferencia de Durban.

Acerca del tema en cuestión, identificamos tres núcleos de discusión: teórico-metodológicos, políticos y jurídicos. Todos están interconectados y deben ser interpretados como procesos confluentes de medio a fin.

El desafío en el plano teórico metodológico gira en torno al concepto de pueblos afrodescendientes. Al respecto, las líneas de debate son: ¿Por qué no somos personas o comunidades aisladas? Se mueve el análisis a la comprensión de la herencia cultural ancestral y su incidencia en la tensión territorios-derechos. Ser pueblos afrodescendientes abarca el reconocimiento, la garantía y defensa del ejercicio de derechos colectivos ancestrales vinculados al territorio que no pueden desconocerse en la reparación histórica.

Al unísono es preciso replantearse el propio concepto de territorio, para que sea inclusivo de aquellos casos / países / comunidades en los se desdibuja / invisibiliza con mayor fuerza esa noción, en las prácticas políticas, imaginarios y memorias colectivas, dadas determinadas particularidades histórico-culturales, en contexto de la esclavización, el colonialismo y la colonialidad, unido a la manipulación de la teoría del mestizaje y otras estrategias de blanqueamiento.

Otro elemento importante en este debate gira en torno al concepto de “pueblos tribales” recogido en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo [OIT], que en su artículo número 1 define:

[...] a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén en Países Independientes regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial. (2014, pp. 18-19)

Cabe meditar: ¿Son los pueblos afrodescendientes pueblos tribales? ¿El matiz colonial de este concepto capta nuestra naturaleza

sociohistórica? O si en realidad se trata de que pueden ser considerados bajo esa denominación, debido a razones tácticas en la lucha por alcanzar por vez primera una declaración internacional de derechos para los pueblos afrodescendientes. ¿Representa un punto de partida o de llegada en nuestras luchas? Nótese una agenda de investigación, formación e incidencia política en torno a reinventarnos como pueblos frente a la colonialidad del poder, el saber y del género.

En paralelo, el núcleo de discusión asentado en lo que llamamos desafío político radica en cómo impulsar efectivamente la voluntad de los Estados para el cumplimiento de las metas de este Segundo Decenio, cómo ajustar la agenda antirracista a estas prioridades en un contexto internacional y regional hacia la derecha más conservadora.

Al unísono se plantea el reto de la unidad y la transición generacional de los liderazgos afrodescendientes y su de/patriarcalización a tono con el vigoroso movimiento de mujeres afrolatinoamericanas, afrocaribeñas y de la diáspora africana, entonces, de qué manera leer y accionar la agenda antirracista en clave afrofeminista interseccional de cara a un Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Afrodescendientes.

Los desafíos en este campo trascienden a la esfera económica, debido a que los pueblos afrodescendientes se encuentran en el centro de la matriz de desigualdad y en la cultura de privilegio de la región latinoamericana y caribeña (CEPAL, 2020), sufriendo los impactos más fuertes de la crisis, según la evaluación del primer decenio (CEPAL, 2023). Y a la par promoviendo nuevas alternativas políticas. En paralelo, la invisibilización estadística continúa siendo una barrera para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas eficaces en la lucha contra el racismo.

Constituyen otro significativo desafío político el hecho de que para el Segundo Decenio se adoptan los temas centrales del primero, reconocimiento, justicia y desarrollo, pero no se ha definido un plan de acción concreto, llamado a construirse mediante un

proceso de consulta convocado por el Foro Permanente Naciones Unidas para los Afrodescendientes.

Este foro ha sido evaluado como la principal plataforma política internacional de la lucha antirracista (Murillo, 2024), pero en sí mismo presenta estilos y mecanismos de funcionamiento que no contribuyen a priorizar las demandas de los pueblos afrodescendientes. Ello ha sido una crítica recurrente de los representantes de la sociedad civil provenientes del movimiento afrodescendientes en todas las secciones del referido Foro Permanente (Naciones Unidas, 2024b).⁴

Finalmente, resulta especialmente relevante la tesis sustentada por Jhon Antón (2020; 2023) de que el carácter de pueblo en los afrodescendientes de América Latina y el Caribe, representa un desafío para el derecho internacional. Y en tanto el derecho es un sistema, ello repercute en todas las ramas del mismo.

El asunto central se presenta bidimensionalmente: por una parte, desdobra en la llamada tercera generación de derechos de los pueblos afrodescendientes que engloba la justicia reparativa, digital y climática, según define Pastor Murillo (2024), miembro del Foro permanente de Naciones Unidas para los afrodescendientes.

En este aspecto, entre contradicciones y nuevos retos, recientemente en Cali, Colombia, en ocasión de la COP-16 sobre biodiversidad se produjo el hecho histórico más importante después de la Conferencia de Durban (Rengifo, 2024): el reconocimiento de los pueblos afrodescendientes en la conservación de la biodiversidad, tema hasta entonces centrado en los pueblos indígenas. El desafío es profundizar el resultado alcanzado en la próxima COP-30, a celebrarse en Brasil.

LA COYUNTURA ACTUAL: MIRANDO A CUBA

La evaluación de la coyuntura en el caso cubano, dada su complejidad y tramas sociales que se solapan, contraponen o agudizan,

4 Desde su instalación en el año 2022, en la sede de Naciones Unidas en Ginebra, el Foro Permanente ha desarrollado tres secciones y la cuarta será en abril de este año en Nueva York.

debe leerse bajo el concepto de policrisis. Si bien, este es un concepto polémico, su uso se ha incrementado en la medida de la complejidad de los problemas globales y de las respuestas políticas de los Estados y otros agentes sociales incidentes en la crítica coyuntura mundial

La policrisis designa un estado crítico interconectado en todas las esferas de la vida social, desde aquellas más vinculadas a las condiciones de vida, supervivencia y movilidad humana, hasta las que dan cuenta de su reflejo subjetivo. Sus efectos habían tenido mayor visibilidad en la economía, mientras van incidiendo las construcciones superestructurales hasta la llamada “crisis de valores”; la politización de los imaginarios sociales y posicionamientos y respuestas políticas desde diversos sectores sociales.

Si bien la crisis comprende al pueblo cubano en general, su impacto es diferenciado. La desventaja histórica acumulada, los procesos de reproducción intergeneracional de la pobreza, la precariedad actual y el racismo que persiste, hacen de las personas afrodescendientes grupos altamente vulnerabilizados.

Se conforma un complejo escenario político, agudizado por la diversificación de los tipos de propiedad, en particular la legitimación de la propiedad privada, con rango constitucional la irrupción de las medianas y pequeñas empresas [Mipymes] y los continuos cambios legislativos hacia ellas que oscilan entre apertura-cierre. Se ha demostrado, mediante investigaciones científicas la profundización de las desigualdades y el peso del componente racial (Zabala, 2020), así como los desafíos ante un decenio afrodescendiente en Cuba (Campoalegre, 2020), frente a un imaginario histórico de igualdad basada en el universalismo de las políticas públicas.

Este artículo se atiene al criterio metodológico formulado por la socióloga Mayra Espina cuando enfatiza que: “Para estudiar Cuba hay que pensar fuera de la caja” (2024, p. 1). Es decir, desde el paradigma del pensamiento afro, sería entonces “cimarroneando” produciendo nuevos espacios, contenidos, formas y agencias políticas afrocentradas.

Cuba comparte los desafíos de nuestra región en cuanto encarar un nuevo decenio, también en un contexto de reconfiguración del racismo, afianzado en la profundización de las brechas sociales en todas las esferas de la sociedad y en determinados cambios del escenario político. Se añaden las restricciones del estatus jurídico y las carencias de financiamiento. También comparte las prioridades de lucha del movimiento afrolatinoamericano, caribeño, africano y de su diáspora (Campoalegre, 2019; 2020; 2022).

Sin embargo, es pertinente identificar algunas potencialidades para estructurar alternativas en la lucha antirracista en Cuba relativas a: la ampliación, diversificación, mayor incidencia política y alianzas internacionales del activismo afrocubano. Se advierte una reconfiguración interna, cuya salida ha sido la construcción de una agenda antirracista más coherente, visible pero aún en dispersión; la creación de un Programa Nacional de Lucha contra el racismo y la discriminación racial en el año 2019 y la integración creciente del país a la agenda del Segundo Decenio, promoviendo la articulación con la academia negra y los nuevos actores de producción de conocimientos desde el movimiento afro.

CONSIDERACIONES FINALES

A sabiendas de que el debate acerca del Decenio Internacional de los Pueblos Afrodescendientes, que recién inicia, sin lugar a dudas, se profundizará a través las dinámicas en tensión de su desarrollo, solo nos queda luchar justes.

Lejos de pretender concluir este debate, la intención es abrirlo de cara a la necesidad de/deconstruir la agenda antirracista, ajustándose con creatividad y audacia a las prioridades básicas. A continuación, insisto en ellas, a modo de relación inconclusa, que se está produciendo a muchas manos desde las experiencias, articulaciones, avances y obstáculos del movimiento afrodescendiente, se impone:

- Evaluar los aprendizajes del primer Decenio y las alternativas para afrontar el segundo, construyendo una plataforma común a modo premisa de incidencia nacional y global.

- Llegar a las comunidades afrodescendientes para difundir y desarrollar la reparación histórica como paradigma emergente, eje estructurador de la Declaración Internacional de Derechos de las Personas, las Comunidades y los Pueblos Afrodescendientes.
- Promover la democratización y colonización del Foro Permanente de Naciones Unidas.
- Mayor atención al diálogo intergeneracional y a la promoción de los liderazgos de las juventudes afrodescendientes.
- De/construir la agenda antirracista en clave afrofeminista, poniendo en el centro los derechos, demandas y voces afrofeministas.
- Priorizar la educación antirracista para todes por su papel en la transformación cultural que implica la lucha contra el racismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Antón Sánchez, Jhon. (2020). *El carácter de pueblo en los afrodescendientes de América Latina, desafío para el Derecho Internacional*. <https://www.scielo.cl/pdf/rda/n65/0719-2681-rda-65-245.pdf>
- Antón Sánchez, Jhon. (2023). Sobre el carácter de pueblo en los afrodescendientes. En Campoalegre, Rosa y Jhon Antón (eds.), *Aportes a las declaración internacional de los pueblos afrodescendientes*. Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248378/1/Derechos-afrodescendientes.pdf>
- Campoalegre Septien, Rosa. (2017). Más allá del Decenio Internacional de los Pueblos Afrodescendientes. En Rosa Campoalegre y Karina Bidaseca, *Más allá de Decenio Internacional de los pueblos Afrodescendientes*. Buenos Aires: CLACSO
- Campoalegre Septien, Rosa. (2019). Cuba y los desafíos de la lucha contra el racismo. *Cuban Studies*, (48) [Número especial dedicado al movimiento afrocubano], 71-89.

- Campoalegre Septien, Rosa. (15 de marzo de 2020). Encrucijada de un decenio afrodescendiente en Cuba. *Inter Press Service en Cuba*. <https://www.ipscuba.net/sociedad/encrucijadas-de-un-decenio-afrodescendiente-en-cuba/>
- Campoalegre Septien, Rosa. (2022). Las pandemias racializadas y la reconfiguración del racismo: claves para un debate en América Latina y el Caribe. En *Horizontes convergentes*. Buenos Aires: CLACSO.
- Campoalegre Septien, Rosa. [@Ichan Tecolotl] (2025). “Aprendizajes y alternativas de un Decenio” Texto de Rosa Campoalegre (Grupo de Trabajo #CLACSO Afrodecendencias y propuestas contrahegemónicas) El año [...]. Facebook. <https://www.facebook.com/RevistaIchan/photos/ichan-afrodecendenciaaprendizajes-y-alternativas-de-un-deceniotexto-de-rosa-cam/1122491456328971/>
- Cesáire, Aimé. (2006). Discurso sobre el colonialismo. https://www.utopicas.com/libro/discursos-sobre-el-colonialismo_5912
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2023). *Decenio Internacional para los afrodescendientes. breve examen en el marco de la pandemia*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cuba. (1998). Enfoque Valores. *TEMAS*. https://temas.cult.cu/revista/mostra_pdf/24
- Murillo, Pastor Elías. (16 de noviembre de 2024). *Intervención especial en el Encuentro de Pueblos Negros*. [Notas taquigráficas]. Morelos. México.
- Murillo, Pastor Elías. (2002). Declaración y Programa de acción de Durban. https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_Declaracion_Programa_Accion
- Murillo, Pastor Elías. (2011) *Convención sobre la esclavitud*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D23.pdf>
- Murillo, Pastor Elías. (19 de diciembre de 2024). *El Segundo Decenio Internacional de los Afrodescendientes renueva el llamamiento al reconocimiento, la justicia y el desarrollo*. <https://www.ohchr.org/>

es/stories/2024/12/second-international-decade-people-african-descent-renews-call-recognition-justice

Naciones Unidas [UN]. (2013). United Nations A/RES/68/237. *Resolution adopted by the General Assembly on 23 December 2013. 68/237. Proclamation of the International Decade for People of African Descent*. <https://docs.un.org/en/A/RES/68/237>

Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora. (2018). *Declaración Cumbre Internacional de Mujeres Afro*. <https://mesadearticulacion.org/declaraciones/declaracion-cumbre-internacional-de-mujeres-afro/>

Rengifo, José Luis. (13 de febrero de 2025). Intervención presentada en el Panel Territorios ancestrales, Justicia Climática y Biodiversidad. Taller Regional sobre reparaciones históricas y justicia Racial. [Inédito].

UNFPA Costa Rica. (2018). *Compromiso de San José para acelerar el cumplimiento de los derechos de las personas afrodescendientes en América Latina y el Caribe*. <https://costarica.unfpa.org/es/publications/compromiso-de-san-jos%C3%A9>

Instituto de políticas públicas en Derechos Humanos. Mercosur. (2021). *Foro de Participación Social del IPPDH.X Consulta Pública Políticas Públicas para Afrodescendientes*. <https://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2021/10/IPPDH-MERCOSUR-X-Politicapublicasparaafrodescendientes.pdf>

Ojulari Boaventura, Esther. (2023). La declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos afrodescendientes y el derecho a la reparación histórica. En Rosa Campoalegre y Jhon Antón, *Aportes a las Declaración Internacional de los pueblos afrodescendientes*. Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248378/1/Derechos-afrodescendientes.pdf>

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2014). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales*. <https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@americas/@ro-lima/>

documents/publication/wcms_345065.pdf

Zabala María del Carmen. (2020). *Los estudios de las desigualdades por color de la piel en Cuba: 2008-2018*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322021000100015

LAS POLÍTICAS SOCIALES EN EL COMBATE CONTRA LAS DESIGUALDADES SOCIALES Y EL RACISMO

ALGUNOS APUNTES DESDE LA EXPERIENCIA CUBANA

María del Carmen Zabala Argüelles

INTRODUCCIÓN

Entre los sistemas de dominación múltiples, el racismo destaca no solo por su pervivencia, a pesar de la eliminación del colonialismo y la esclavitud en sus formas más originales, sino además por su resistencia a las actuaciones directas o indirectas sobre ese fenómeno, desde las políticas sociales, las normativas jurídicas, la educación y la concertación de actores a escalas nacional e internacional. Sus efectos nocivos en lo que respecta a desarrollo humano, acceso a las oportunidades, respeto a los derechos y dignidad humana, inequidades socioeconómicas, pobreza, desventajas, exclusión social, marginación, posibilidades de movilidad social ascendente, realizaciones y participación ciudadana, han sido reconocidos desde la política, la investigación social, los movimientos sociales y la ciudadanía. La relevancia social y humana de este fenómeno se refuerza, además, por las posibles tensiones y fracturas que puede provocar en las sociedades. La base del racismo —ideológica, teórica, prejuicios y estereotipos raciales— y su práctica social —discriminación racial directa e indirecta— lo confirman como un potente instrumento

de dominación que asegura, de un lado la opresión y del otro los privilegios de ciertos grupos sociales. Son razones más que suficientes para avanzar en las luchas contrahegemónicas, emancipatorias y descolonizadoras, en las que el antirracismo tiene una importancia cardinal.

El propósito de este trabajo es discutir en torno a las potencialidades de las políticas sociales en el combate contra las desigualdades sociales y el racismo, lo que necesariamente implica analizar las sinergias e interconexiones entre ambas problemáticas. Este análisis puede formularse a partir de la siguiente interrogante: ¿es posible plantearse la eliminación del racismo sin actuar sobre los múltiples factores que contribuyen a la producción y reproducción de desigualdades e inequidades por color de la piel?

En el trabajo se presentan algunos elementos sobre los mecanismos y políticas orientados a la eliminación del racismo y la reducción de las desigualdades por color de la piel; a continuación, se presenta un esbozo del contexto cubano actual, que sirve como precedente al examen de las desigualdades por color de la piel y su análisis interseccional; por último, se discute en torno a las políticas sociales orientadas a reducir desigualdades por color de la piel en este país.

POLÍTICAS SOCIALES ORIENTADAS A LA ELIMINACIÓN DEL RACISMO Y A LA REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES POR COLOR DE LA PIEL

La propuesta de políticas sociales orientadas a reducir desigualdades por color de la piel y combatir el racismo deben enmarcarse en el conjunto de desigualdades existentes en la sociedad y en el compromiso por la eliminación de estos fenómenos. En esa línea, el informe “Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión” (CEPAL y UNFPA, 2020) considera las desigualdades étnico-raciales como eje estructurante de la matriz de la desigualdad social en la región y asume el enfoque interseccional en el análisis de las múltiples dimensiones de la desigualdad, entre ellas: pobreza, brechas de bienestar en

salud, educación y trabajo, así como las problemáticas de violencias y migraciones. A partir de ello, como implicación en término de políticas, sostiene la necesidad de un universalismo sensible a las diferencias con vistas a la superación de las desigualdades étnico-raciales en la región, según el cual resultan relevantes no solo la implementación de políticas universales, sino también de acciones afirmativas, para garantizar su impacto específico y efectivo en las poblaciones afrodescendientes.

Como resultado de las luchas de diversos actores sociales —movimientos sociales afrodescendientes, Gobiernos, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales—, se han diseñado e implementado políticas contra el racismo, para el desarrollo e inclusión social de las poblaciones afrodescendientes, para el fortalecimiento de comunidades afrodescendientes, y mecanismos correctores, compensatorios o preventivos en ámbitos específicos —educación, empleo, representación política—, como las políticas de acción afirmativa, concebidas como “mecanismos para compensar y revertir formas de discriminación negativa que recayeron históricamente sobre las categorías sociales vulnerables como, por ejemplo, la población negra e indígena, en los diversos ámbitos de la vida social —política, jurídica, económica— y de las prácticas cotidianas” (Segato, 2017, p. 58).

La Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia de Durban (2001) constituye un hito sin precedentes, al fundamentar las sinergias existentes entre los fenómenos de pobreza, marginación, exclusión social y desigualdades con el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las prácticas conexas de intolerancia, así como al establecer la necesidad impostergable de alcanzar igualdad de oportunidades como vía para la erradicación de estos fenómenos nocivos. Acorde a estos preceptos, destaca la necesidad de diseñar, promover y aplicar estrategias, programas y políticas —incluyendo medidas afirmativas o medidas especiales— para promover un desarrollo social equitativo, la realización de los derechos de todas las víctimas del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y

las formas conexas de intolerancia, su plena integración social; y alienta a los Estados —en diálogo con las organizaciones no gubernamentales— a desarrollar planes de acción nacional para el logro de estos propósitos.

El Decenio Internacional de los Afrodescendientes (2015-2024) prometía el alcance de resultados concretos en cuanto a reconocimiento —derecho a la igualdad y la no discriminación, educación sobre la igualdad y concienciación, visibilidad de información, participación e inclusión—, justicia y desarrollo, combate de la pobreza, educación, empleo y salud. Sin embargo, su análisis desde la perspectiva del pensamiento descolonial revela como limitaciones la ausencia de un análisis crítico del racismo ni de las bases socioeconómicas y fundamentos ideológicos del sistema de dominación capitalista, así como que sus objetivos no se concretan en políticas públicas y prácticas. Entre los desafíos de este importante documento también se refieren cuestiones epistemológicas: “la deconstrucción del concepto de “raza”, entendiéndola desde una perspectiva descolonial como instrumento de dominación. Una perspectiva interconectada con el conjunto de desigualdades sociales, bajo el prisma de la interseccionalidad” (Campoalegre, 2017, p. 39)

En la región latinoamericana y caribeña varios países disponen de mecanismos para el desarrollo de la población afrodescendiente y contra la discriminación étnico-racial¹. En ellos se incorpora la perspectiva étnico-racial en las políticas, programas y proyectos, a fin de promover la inclusión económica, social y política de las personas afrodescendientes mediante políticas públicas. Entre sus principios rectores destacan: participación ciudadana, descentralización administrativa, articulación interinstitucional, integralidad en las respuestas de la institucionalidad pública estatal, transversalidad e interseccionalidad, garantía de derechos, empoderamiento y autonomía. Sin embargo, sus alcances resultan limitados, pues las acciones programadas no transforman las

1 Véase, por ejemplo: Política Nacional de Promoción de la Igualdad Racial de Brasil y el Plan Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia de Uruguay.

condiciones estructurales que sustentan las desigualdades, desventajas y exclusión de la población afrodescendiente, ni de otras formas de opresión.

EL CONTEXTO CUBANO

Cuba es un país uniétnico² y multirracial, según fuentes censales la población de color de la piel blanco es mayoritaria (64,1 %), la mulata representa el 26,6 % y la negra el 9,3 % (CEPDE-ONEI, 2016), con variaciones según se trate de territorios urbanos o rurales. En lo que refiere a Cuba, se asume el término color de la piel, por ser la categoría presente en la casi totalidad de las investigaciones e informaciones estadísticas incluidas en la sistematización que sustenta los resultados que se analizan y también por su significación para la afiliación racial en Cuba (Marcheco, 2015). No obstante, se reconoce el valor de la categoría afrodescendencia³, para el análisis crítico de las desigualdades raciales y de otro tipo, así como para la fundamentación de las luchas contrahegemónicas.

La problemática de las desigualdades sociales por color de la piel en Cuba comparte elementos comunes a otras sociedades postcoloniales, pero asimismo presenta singularidades conectadas con las radicales transformaciones sociales, económicas y políticas, que tuvieron lugar con la Revolución cubana y que favorecieron

2 El carácter uniétnico y multirracial de la nación cubana es una posición declarada por el antropólogo cubano Jesús Guanche, y mayoritariamente compartida por la academia cubana, que considera la etnia a partir de su formación histórica en un territorio determinado, vinculada a la lengua, autoconciencia, idiosincrasia, cultura y endogamia grupal; es decir, relacionado con la diferencia cultural e identidad. Actualmente en la región latinoamericana es frecuente el uso de lo “étnico-racial”, abarcador de lo fenotípico, cultural, identitario y territorial. Para ampliar, véase: Guanche, Jesús (1996), *Etnicidad y racialidad en la Cuba actual*, en *Temas*, N.º 7, julio-septiembre.

3 Esta categoría ha cobrado fuerza a partir de la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Relacionadas de Intolerancia, realizada en Durban en el año 2001, que reconoció que la esclavitud fue una causa directa de la pobreza y la marginalización extensiva de los afrodescendientes en la región latinoamericana. Su utilización legitima las reivindicaciones históricas de las personas negras y mestizas y de los movimientos afrodescendientes, con vistas a garantizar el disfrute de los derechos de las personas de ascendencia africana y su plena inclusión en la sociedad, de consuno con la lucha contra diversas formas de opresión en diferentes ámbitos.

la equidad e integración social de toda la población. Entre ellas resultan relevantes: la eliminación del racismo institucionalizado, acelerados procesos de movilidad social ascendente en los que participaron las mayorías desposeídas —entre ellas las poblaciones negras y mulatas—, la participación colectiva de toda la población en las transformaciones y programas sociales, la formación de valores y el desarrollo de una cultura e ideología en torno a la igualdad y dignidad; es así como toda la población cubana —incluyendo la negra y mulata— se benefició de los procesos de movilidad social ascendente, aunque no existiera una política diferenciada para ellas.

La problemática racial se dio por resuelta en 1962, sin embargo, no todas las desventajas socioeconómicas de la población negra y mulata pudieron revertirse, los prejuicios y actitudes discriminatorias resistieron el embate de las transformaciones revolucionarias; el escenario de crisis y reforma económicas de los noventa hizo visible su reemergencia. Entre los factores que pueden explicar este fenómeno se encuentran los diferentes “puntos de partida de los grupos raciales” (Morales, 2002, p. 160); factores históricos —condiciones heredadas del colonialismo y el neocolonialismo—, coyunturales o actuales —relativos al nivel de desarrollo social alcanzado en el país⁴ y, particularmente, a los efectos sociales o impactos de la crisis económica y las medidas de ajuste—, de transmisión generacional y familiar, y subjetivos (Zabala, 2008); asimismo, prácticas racistas en diferentes espacios de la vida cotidiana, estereotipos racistas, patrones hegemónicos de belleza, autolimitación y comportamiento de las propias personas negras (Almeida, 2010). Como parte de un análisis crítico de estas problemáticas, Martínez Heredia (2015) conecta las manifestaciones actuales del racismo en Cuba con el crecimiento de las desigualdades sociales y alerta que ese fenómeno —el racismo— puede ser reforzado por la agudización

4 La persistencia de varios de estos factores coyunturales o actuales, identificados básicamente a partir de la crisis económica de los noventa, y la emergencia de otros en el marco de la actualización del modelo económico y social cubano desde 2008, constituyen factores y condiciones que pueden ser ya considerados de carácter estructural.

de aquellas; y coherentemente plantea la necesidad de una política dirigida a interrumpir la reproducción de desventajas y a la eliminación de las discriminaciones raciales, y con ello consolidar el proyecto social cubano.

En los documentos programáticos más recientes de Cuba se ratifican principios de equidad, inclusión, justicia social y no discriminación; en ellos se establece el enfrentamiento a toda forma de discriminación por color de la piel, género, identidad de género, orientación sexual, discapacidad, origen territorial y nacional, creencia religiosa, edad y cualquier otra distinción lesiva a la dignidad humana.⁵ La Constitución de la República de Cuba aprobada en 2019 le confiere fundamento jurídico a lo anterior y al respecto establece el repudio a cualquier manifestación de racismo o discriminación y proscribe cualquier tipo de discriminación por razones de sexo, género, orientación sexual, identidad de género, edad, origen étnico, color de la piel, creencia religiosa, discapacidad, origen nacional o territorial, o cualquier otra condición o circunstancia personal que implique distinción lesiva a la dignidad humana.

El 20 de noviembre de 2019 fue aprobado por el Consejo de Ministros de Cuba el Programa nacional contra el racismo y la discriminación racial, coordinado por una Comisión Gubernamental que encabeza el Presidente de la República, marcando así un momento inédito en el tratamiento de la problemática de la equidad racial desde las políticas públicas, dada su alta prioridad política, el reconocimiento de brechas de equidad por color de la piel⁶ y el tratamiento multidimensional e intersectorial de la problemática.

5 Véase: Artículo 68, inciso h de la Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista y 213. 9 del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030 (en el Eje Estratégico Desarrollo Humano, Equidad y Justicia Social).

6 Como antecedentes en el reconocimiento de esta problemática pueden citarse las discusiones en el marco del Congreso de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (1998) y sendos discursos de Fidel Castro (2000 y 2003) en los que se reconoce la persistencia de manifestaciones de discriminación racial y diferencias en el status social y económico de la población negra del país.

Los propósitos declarados en dicho programa fueron valorar los factores históricos, económicos, estéticos, políticos, sociales, psicológicos y culturales que propician la presencia en la sociedad cubana actual de prácticas de discriminación racial, así como las fortalezas y oportunidades para su enfrentamiento y definitiva eliminación progresivamente. Sus objetivos específicos fueron formulados así: Identificar las causas que propician la vitalidad de prácticas de discriminación racial por territorios, localidades, sectores productivos y sociales; Establecer una estrategia de trabajo sistémica y sistemática de atención a las prácticas de discriminación racial y racismo por territorios, localidades y sectores productivos y sociales; Aprobar e implementar la Estrategia de Comunicación; Fomentar el debate público organizado sobre la problemática racial, dentro de las organizaciones políticas, de masas y sociales y su presencia en los medios de comunicación social; Establecer, ejecutar y divulgar el mecanismo de presentación de quejas por acciones de discriminación por color de la piel, a través de las oficinas de los niveles central y territorial de gobierno, de las de los organismos de la administración central del estado y órganos de justicia; Desarrollar actividades para resaltar el legado cultural africano, los aportes de nuestros pueblos originarios, la diversidad cultural cubana, personalidades o sujetos colectivos no blancos en la historia y la cultura del país; Integrarnos al movimiento internacional antirracista, de manera creadora y coherente y atendiendo a los rasgos que caracterizan el tema en Cuba.⁷

En el marco de nuevos estilos y prácticas de gestión institucional que tienen lugar en la sociedad cubana, caracterizados por la innovación social, el uso del conocimiento experto —de la academia y otros actores sociales— en el análisis de problemas sociales y la formulación de políticas, enfoques multidimensionales e intersectoriales, el programa ha sido objeto de un proceso continuo de desarrollo, favorecido por su alineamiento con el Eje Estratégico

7 Véase: República de Cuba, Consejo de Ministros. Programa Nacional contra el racismo y la discriminación racial. Documento único. La Habana, 22 de junio de 2020

Desarrollo Humano, Equidad y Justicia Social del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030, así como por las oportunidades abiertas en el proceso de descentralización territorial. En estos momentos se presenta como enfoque integral afirmativo para la política de superación de brechas de equidad racial en Cuba, bajo los principios de: justicia y equidad social, autonomía emancipatoria de las personas, legitimidad ética y jurídica de la reparación solidaria de injusticias históricas, empoderamiento y participación social, universalismo con sensibilidad a la diversidad. Su objetivo ha quedado definido de la siguiente manera: “Contribuir a la eliminación de las condiciones que generan brechas de equidad y discriminación racial asociadas al color de la piel, que colocan a la población negra y mulata en Cuba en situación de desventaja y vulnerabilidad con relación al acceso al bienestar” (Espina et al., 2021).

Una valoración inicial sobre este nuevo enfoque, según los criterios de especialistas participantes en su desarrollo, establece sus alcances: “permitiría actuar de forma articulada sobre los diversos factores reproductores de las desventajas vinculadas al color de la piel, así como en sus múltiples escalas de reproducción y expresión (macrosocial, territorial/ comunitario, organizacional, familiar, individual); e incorporar herramientas proactivas de superación de situaciones de partida desventajosas para los grupos afectados” (Espina et al, 2021,p. 5).

DESIGUALDADES POR EL COLOR DE LA PIEL EN CUBA. ANÁLISIS INTERSECCIONAL

La investigación social de las últimas tres décadas ha aportado resultados que ponen de manifiesto la persistencia de brechas de equidad racializadas en Cuba. Entre las más relevantes se encuentran: desproporciones en la representación de los diferentes grupos raciales en los sectores emergente y no emergente de la economía nacional, en las formas alternativas de ingreso económico y en la ocupación del espacio urbano y la vivienda, y la transmisión generacional de estas desigualdades a través de patrones culturales,

prejuicios y estereotipos raciales⁸ (Núñez, 2015); aumento de la proporción de dirigentes blancos en la medida que se asciende en la jerarquía de dirección, sobrerrepresentación de negros y mestizos en la franja de pobreza, en los grupos de menores ingresos y en las peores condiciones habitacionales, reproducción de prejuicios raciales; así como insuficiente presencia de la población negra y de sus aportes en la identidad nacional, la enseñanza de la historia y en los medios⁹ (Espina, Núñez, Martín, Togores Rodríguez, 2010).

Una sistematización de estudios sobre esta temática realizados entre 2008 y 2018¹⁰ confirma la persistencia de estas brechas en los ámbitos de educación, salud y bienestar, empleo, desventaja socioeconómica y discriminación, las que se sintetizan a continuación.

En educación se constatan los logros de elevados niveles educacionales para toda la población cubana, siendo la población negra la de mayor avance, al disminuir la proporción de personas sin ningún nivel de enseñanza terminado de un 23,3 % en 1981 a 4,6 % en 2012. En la actualidad se constatan algunas brechas: proporción más elevada de negros y mulatos en la Enseñanza Técnica y Profesional y Pedagogía de nivel medio, y mayor proporción de estudiantes blancos en la educación superior (CEPDE-ONEI, 2016);

8 Estos resultados corresponden a la investigación “Relaciones raciales y etnicidad en Cuba”, realizada entre 1993 y 2003 por un colectivo de autores del Centro de Antropología —actualmente Instituto Cubano de Antropología— del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.

9 Sistematización de estudios realizados entre el año 2000 y 2010 sobre desigualdad, equidad y política social, efectuada por un colectivo de autoras del CIPS.

10 Para la identificación y análisis de las desigualdades se realizó la sistematización de 38 estudios sobre esta temática realizados entre 2008 y 2018, que incluyen resultados de investigación, tesis de diploma, maestría y doctorado, informes, estadísticas, artículos, libros y ensayos; asimismo tres sistematizaciones sobre este tema. Se asumen las características del proceso de sistematización definidas por Jara (2018) —referidas a prácticas y experiencias—, como un proceso de aprendizaje crítico que implica el análisis e interpretación, la participación y el intercambio colectivo. Como metodología para el análisis se utilizó un enfoque mixto, que permite combinar métodos cuantitativos y cualitativos para lograr la complementariedad de sus fortalezas y compensar sus deficiencias; en específico el diseño de triangulación que permite obtener datos complementarios acerca de un mismo problema de investigación mediante la comparación y contrastación de los datos originados por ambas metodologías en una sola etapa.

sobre esto último, junto al incremento progresivo de la proporción de estudiantes blancos, se destaca el ingreso de mayor porcentaje de mujeres y de hijos de universitarios profesionales o dirigentes (Tejuca, Gutiérrez y García, 2015 y Tejuca, Gutiérrez, Hernández y García, 2017).

Respecto a la salud y el bienestar, las estadísticas oficiales señalan que la población blanca es la más envejecida (CEPDE-ONEI, 2016); varios estudios realizados aportan información consistente: desventaja de la población no blanca en cuanto a mortalidad en cuarenta causas de muerte (Albizu-Campos, 2018), mayores porcentajes de conductas de riesgo para la salud en la población no blanca (Alfonso, 2016), condiciones de vida desfavorables y baja escolaridad que incrementan el riesgo de morbilidad y mortalidad de hombres de color de la piel negro por Tuberculosis Pulmonar (León, 2018) y sobrerrepresentación de adolescentes de piel no blanca con fecundidad temprana (Molina, 2018).

Con relación al empleo, aunque las personas de color de la piel negra muestran una tasa de actividad económica más alta (CEPDE-ONEI, 2016), su presencia es mayor en el sector estatal de la economía, donde no se perciben altos ingresos; en cambio, las personas negras y mulatas están sub-representados en el trabajo por cuenta propia y en espacios laborales estatales ventajosos. En el trabajo informal predominan mujeres negras y mulatas. En cuanto a las ocupaciones, existe menor presencia de los no blancos en cargos de dirección de alto nivel, en asociaciones mixtas y firmas extranjeras, en actividades agrícolas —especialmente en sector cooperativo— y pesqueras, en las cuales se perciben ingresos superiores; asimismo, las personas negras están sobre-representadas en las ocupaciones elementales no calificadas y los mulatos subrepresentados en la categoría de Profesionales, Científicos e Intelectuales.

Otra expresión de las brechas racializadas se observa en las situaciones de desventaja socioeconómica, específicamente en cuanto a ingresos, condiciones de vida y situaciones de pobreza, vulnerabilidad y marginación. Los ingresos personales y familiares de la población negra y mulata son comparativamente inferiores,

debido a empleos menos ventajosos, menor beneficio por remesas familiares y estrategias de generación de ingresos más precarias; existe concentración de bienes patrimoniales en la población blanca, los que se articulan a estrategias exitosas de generación de ingresos. En cuanto a condiciones de vida, se constata sobrerrepresentación de personas negras y mulatas en viviendas precarias, con afectaciones a sus servicios básicos y menor disponibilidad de equipamiento (CEPDE-ONEI, 2016). Existe sobrerrepresentación de personas negras y mulatas en la población en situación de pobreza, vulnerabilidad y marginación, fenómeno relacionado con condiciones familiares —en particular, jefatura femenina de hogares monoparentales, maternidad temprana, alta carga familiar—, bajos niveles de escolaridad y calificación profesional, residencia en territorios en desventaja, y limitaciones de la gestión institucional para la atención de tales situaciones.

Tales brechas racializadas en el ámbito estructural, se articulan con factores subjetivos, culturales y simbólicos: existencia de estereotipos y prejuicios, práctica y reproducción del racismo y la discriminación (Rodríguez, 2008; Romay, 2012, 2015; Arandia, 2016), vinculación del color de la piel con identidades sociales y prototipos grupales que expresan diferentes posiciones en la estructura socioclasista (Pañellas, 2012), y situaciones de marginación que afectan a los jóvenes de color de la piel negro y mulato e involucran la subjetividad individual y colectiva (Morales Chuco, 2011). Estos factores subjetivos no solo refuerzan las desigualdades sociales, sino que además se nutren de ellas, interactuando de forma sinérgica y funcionalizándose como realidades sociales.

Un ámbito de las desigualdades por color de la piel, que transversaliza a los anteriores, es la participación social. Aunque no ha sido un área investigada de forma específica, varios resultados señalan una menor presencia de la población negra y mulata —en particular de la que presenta condiciones de pobreza y vulnerabilidad— en espacios de participación ciudadana y de gestión del desarrollo, relacionadas con su integración social formal, orientación familiar de sus estrategias y proyectos de vida, y desconexión

de los procesos comunitarios de toma de decisiones (Campoalegre et al., 2016; Zabala, 2010).

Una comprensión integral de las desigualdades por color de la piel requiere la consideración de diferentes elementos: el involucramiento de diversos factores, que como se ha señalado en lo que precede, son históricos, coyunturales, estructurales, de transmisión generacional y subjetivos; la influencia de los puntos de partida inferiores en la vulnerabilidad y desventaja socioeconómica de la población negra y mulata, así como su transmisión generacional y familiar; un análisis complejo de la realidad social distanciado de causalidades lineales y sintonizado con dinámicas multicausales y recursivas, donde “el producto es productor de aquello que lo produce” (Morin, 1990, p. 78); la asunción de la perspectiva interseccional (Brah y Phoenix, 2004), que permite analizar los entrecruzamientos entre múltiples ejes de diferencia en contextos específicos, sus interacciones en diferentes niveles y los tipos de discriminaciones y desventajas que resultan de tal interacción.

Sobre esto último, el análisis interseccional de las desigualdades por color de la piel en Cuba identifica un conjunto de entrecruzamientos que resultan relevantes.

En las situaciones de pobreza y vulnerabilidad:

- Intersecciones de género, color de la piel, generación y territorio que refuerzan vulnerabilidad social de mujeres negras y mulatas residentes en territorios de desventaja (Campoalegre et al., 2016)
- Mediaciones genéricas, raciales y territoriales en los procesos de transmisión intergeneracional de la pobreza (Voghon, 2015).
- Sinergias entre género y color de la piel que agudizan condiciones de pobreza, vulnerabilidad y marginación en mujeres jefas de hogar (Zabala, 2009)
- Intersecciones entre género y espacio que resaltan la condición de ruralidad como reforzadora de la pobreza femenina (Pupo, 2017).

En los procesos de inclusión y exclusión social:

- Articulación entre género, color de la piel, edad, territorio y clase asociadas a las percepciones sociales de marginación en jóvenes (Morales Chuco, 2011).
- Interconexiones género-color de la piel, articuladas con el lugar de residencia, vivienda, condiciones laborales y nivel socioeconómico, vinculadas a las oportunidades de mujeres negras en el nuevo contexto (Fundora, 2016).
- Articulación de las dimensiones: sexo, color de la piel, edad, territorio, nivel de escolaridad y ocupación de la madre y el padre, que marcan desventajas de personas negras y mulatas, residentes en municipios periféricos, barrios marginales, territorios con menor acceso a la educación superior y entornos con bajo capital cultural y económico en el acceso a la educación superior (Almeida, 2017; Ávila, 2010).
- Interrelación de diferentes dimensiones de exclusión social en los procesos que afectan la integración social de las personas transexuales: raza, sexo, clase, generación, filiación religiosa, etcétera (Castro, 2014).

En salud, bienestar y condiciones de vida:

- Articulaciones entre género, color de la piel, edad, territorio y clase que inciden en la situación de salud (Fleitas, 2013).
- Entrecruzamientos entre género, color de la piel, edad, territorio y clase, articulados con la situación de la vivienda y el hábitat (Peña, 2017).
- El entrecruzamiento género-color de la piel-ruralidad refuerza las desventajas de mujeres negras y mulatas residentes en zonas rurales en la supervivencia (Albizu-Campos, 2008, 2018).
- Mayor fecundidad adolescente de mujeres residentes en la región oriental y en zonas rurales (Molina, 2018).

La inclusión de otras categorías, como edad y clase de las personas, características familiares tales como origen socioeconómico, ocupación de los padres, ingreso económico familiar, capital económico, cultural y social de las familias, condiciones de vida y situación familiar, y otras individuales como escolaridad, estado civil, discapacidad, orientación sexual, generación, filiación religiosa y ocupación, permiten comprender el reforzamiento de formas diversas de desigualdades y desventajas.

PROPUESTAS DE POLÍTICAS SOCIALES ORIENTADAS A REDUCIR DESIGUALDADES POR COLOR DE LA PIEL EN CUBA

Las políticas sociales desarrolladas en Cuba, basadas en los principios de inclusión, equidad y justicia social, se han caracterizado por la universalidad en el acceso a servicios sociales básicos y la protección social; sus logros en cuanto a desarrollo, integración e inclusión social son indiscutibles. Sin embargo, la persistencia de desigualdades y desventajas asociadas al color de la piel pone de manifiesto la necesidad de incorporar nuevos elementos en su concepción, entre ellos la modificación de los puntos de partida de los grupos en desventaja, a fin de que puedan aprovechar mejor la estructura de oportunidades existente.¹¹

El enfoque universal integral sensible a las diferencias, con base en derechos, equidad social y desarrollo¹², complementa las

11 En el caso específico de las mujeres negras, junto a las ventajas para el aprovechamiento de las oportunidades existentes en la sociedad —igualdad de derechos básicos, posibilidades de formación, superación y capacitación, resignificación de contenidos de la cultura afro, tradición de resistencia, y participación en organizaciones y proyectos—, se identifican desventajas relacionadas con la escasa disponibilidad de activos, desiguales puntos de partida, prejuicios, estereotipos y manifestaciones de discriminación racial y de género, y procesos de autoexclusión, los que en su conjunto limitan el acceso a la estructura de oportunidades. Véase: Zabala, María del C.; Fundora, Geydis; Núñez, Ileana; Hidalgo, Vilma; Campoalegre, Rosa; Figueroa, María C. y Arandía, G. (2021), *Escenarios de políticas y desigualdades económicas en mujeres negras en Cuba*. FES-FLACSO Cuba, Agosto, 2021.

12 Véanse: Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] / Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], “Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión”, *Documentos de Proyectos* (LC/PUB.2020/14), Santiago, 2020; y Nudos críticos del desarrollo social inclusivo en ALC. Antecedentes para una agenda regional. 3.ª reunión de la Conferencia

políticas universales con acciones afirmativas —creación de oportunidades, información, canales de acceso, acompañamiento, cuotas, subsidios y créditos, etcétera—, con el propósito de lograr mayor efectividad e impacto en los grupos en desventaja y favorecer procesos de movilidad social ascendente; para ello incluye acciones afirmativas hacia grupos y comunidades / territorios específicos.

La persistencia de brechas de equidad racializadas y de las condiciones que contribuyen a su reproducción fundamenta la necesidad de trabajar simultáneamente en dos ámbitos; por un lado, las condiciones estructurales: mejoramiento de las condiciones de vida de la población negra y mulata en cuanto a empleo, ingresos, logros educacionales, vivienda/hábitat, salud y acceso a espacios de dirección, en los que las políticas distributivas tienen fuerte peso; por otro, el plano cultural-simbólico y subjetivo: la eliminación de prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias por color de la piel, donde tienen fuerte incidencia las políticas de reconocimiento. Ambos con fuerte condicionamiento de las desventajas históricas. Para ello se requieren estrategias integrales e intersectoriales, en las que la implementación de políticas sociales sectoriales —educación, salud, cultura, empleo, seguridad social, asistencia social, comunicación— se articule con acciones que permitan transversalizar el enfoque de equidad racial en todos los ámbitos de actuación.

Entre las posibles acciones a desarrollar se destacan: desarrollo de capacidades —conocimientos, destrezas, habilidades—, ampliación de recursos y activos de diferente tipo en las personas y hogares, y acceso a servicios sociales de calidad.

La tradición de homogeneidad en el diseño de las políticas sociales y la limitada diversidad de instrumentos constituyen importantes retos en el avance de esta política, que deben ser enfrentados con propuestas innovadoras. Del análisis interseccional de las desigualdades por color de la piel se infiere que las acciones a desarrollar deben ser adecuadas a las características de la población beneficiaria y de las comunidades específicas, y que en ellas resultan

Regional sobre Desarrollo Social de ALC. México, 1 a 3 de octubre de 2019. CEPAL.

significativos un conjunto de entrecruzamientos que refuerzan formas diversas de desigualdades y desventajas. Por ello la articulación de políticas, la intersectorialidad y la ruptura con enfoques poblacionales acríticos constituyen elementos clave en su éxito.

Por último, un área de mejora de esta política —y de muchas de las que actualmente se diseñan o implementan— es el fortalecimiento de la participación ciudadana en todas las etapas del proceso, con diálogos multiactorales en los que participen Gobierno, academia, organizaciones sociales, proyectos socio-culturales, redes sociales y por supuesto, la población desde sus comunidades y espacios de actuación. En específico, este programa puede perfeccionarse en su diseño y ganar en efectividad en su implementación, en la medida que incluya saberes, experiencias y propuestas de toda la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

- Albizu-Campos, Juan Carlos. (2018). La esperanza de vida en Cuba hoy. *Novedades en Población*, (julio-diciembre), 271-297.
- Alfonso, Alina. (2016). *Los cubanos, ¿cuidan su salud?* La Habana: CEDEM.
- Almeida, Yulexis. (2017). *Un análisis de las oportunidades de acceso a la educación superior cubana desde una perspectiva interseccional*. [Tesis de doctorado en Sociología]. Universidad de La Habana
- Almeida, Yulexis. (2010) *Políticas de empleo y educación: Un acercamiento al desarrollo social en Cuba desde una perspectiva racial*. S. d.: s. d.
- Arandia, Gisela. (2016). *Estudio teórico crítico del racismo. Un modelo de análisis epistemológico y político para el contexto cubano*. [Tesis de doctorado]. Instituto de Filosofía, La Habana.
- Ávila, Niuva. (2010). Familia, educación y raza. *Revista UH*, (273).
- Brah, Avtar @ Phoenix, Ann. (2004). Ain't I a Woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86.
- Campoalegre, Rosa; Chávez, Ernesto; Samón, Milagros; Castro, Anisia; González, Odalis; Tejeda, Joel; López, Felicitas;

- Barriel, Yudelsy, y Manreza, Yanel. (2016). *Un estudio sobre familias en situación de vulnerabilidad social en los barrios habaneros el Fanguito, la Guinera, la Corea y el Palenque*. [Informe de investigación]. CIPS: Cuba.
- Campoalegre, Rosa. (2017). Más allá del Decenio Internacional de los pueblos afrodescendientes. En Rosa Campoalegre y Karina Bidaseca (coords.), *Más allá del Decenio de los pueblos afrodescendientes* [1.ª ed.]. Buenos Aires: CLACSO.
- Castro, Mariela. (2014). *Estrategia para la integración social de las personas transexuales en el contexto actual de la sociedad cubana*. [Tesis de doctorado en Sociología]. Universidad de La Habana
- Castro, Fidel. (8 de septiembre de 2000). *Discurso pronunciado en el acto de solidaridad con Cuba efectuado en la Iglesia Riverside de Harlem*. Nueva York.
- Castro, Fidel. (7 de febrero de 2003). *Discurso pronunciado en la clausura del Congreso Pedagogía 2003, en el Teatro Carlos Marx*. La Habana.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] / Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA]. (2020). Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión. *Documentos de Proyectos* (LC/PUB.2020/14), Santiago.
- CEPDE / ONEI. (2016). *El color de la piel según el Censo de Población y Viviendas de 2012*. S. d.: s. d.
- Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. Durban, 2001. (2017). En Rosa Campoalegre Septien y Karina Bidaseca (coords.), *Más allá del Decenio de los pueblos afrodescendientes*. [1.ª ed.]. Buenos Aires: CLACSO.
- Decenio Internacional de los Afrodescendientes. (2015-2024). http://www.un.org/es/events/africandescentdecade/pdf/plan_action_spanish.pdf
- Espina, Mayra; Zabala, María de Carmen; Fundora, Geydis, y Núñez, Ileana. (2021). Enfoque integral afirmativo en polí-

- ticas públicas. Desafíos y propuestas para la superación de brechas de equidad racializadas en Cuba. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9 (2).
- Espina, Mayra; Núñez, Lilia; Martín Togores, Vivian, y Rodríguez, Adrián. (2010) *Desigualdad, equidad y política social. Integración de estudios recientes en Cuba*. [Informe de investigación]. S. d.: s. d.
- Espina, Rodrigo, y Rodríguez, Pablo. (2003). *Raza y desigualdad en la Cuba actual*. [Informe de investigación]. La Habana: Instituto de Antropología.
- Fundora, Geydis. (2016) Mujeres negras cubanas: entre la renovación del modelo socioeconómico y la reproducción de la configuración cultural. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 4(4, número extraordinario).
- Fleitas, Reina. (2013) *Familias pobres y desigualdades de género en salud: el caso del barrio de San Isidro*. Buenos Aires: CLACSO.
- Jara, Oscar. (2018) *Sistematización de experiencias de estrategias campesinas e indígenas en América Latina frente al modelo hegemónico de industrias extractivas —Bolivia, Perú, Colombia, Ecuador, Honduras, Guatemala—* (2007-2008). Colombia: CINDE.
- León, Pablo. (2018) *Desigualdades sociales y de acceso a los servicios de salud en pacientes con Tuberculosis Pulmonar*. [Tesis de Doctorado en Ciencias de la Salud]. La Habana.
- Marcheco, Beatriz. (2015). “Razas” y color de piel: una reflexión desde la genética humana. En Heriberto Feraudy, *¿Racismo en Cuba?* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Martínez Heredia, Fernando. (2015). La profundización del socialismo debe ser antirracista. En Heriberto Feraudy, *¿Racismo en Cuba?* (pp. 14-25). La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Ministerio de Desarrollo Social Montevideo. (2019). *Plan Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia*. Consejo de Equidad Racial y Afrodescendencia.
- Molina, Matilde. (2018). *La fecundidad adolescente en Cuba*. La Habana: CEDEM.

- Morales, Esteban. (2002). Un modelo para el análisis de la problemática racial cubana contemporánea. *Catauro. Revista Cubana de Antropología*, 4(6).
- Morales, Elaine. (2011). *La percepción social del proceso de marginación. Un estudio psicosocial en la juventud cubana*. [Tesis de doctorado en Psicología]. Universidad de La Habana.
- Morin, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. <http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org>
- Núñez, Niurka. (2015). Inequidades raciales ante el proceso de actualización del modelo económico cubano. En Carmen Zabala, Dalia Echeverría, María Rosa Muñoz y Gisela Fundora (comps.), *Retos para la equidad social en el proceso de actualización del modelo económico cubano* (pp. 135-145). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Pañellas, Daybell. (2012). *Grupos e identidades sociales en la estructura social cubana*. [Tesis de doctorado en Psicología]. Universidad de La Habana.
- Peña, Angela. (2017). *Regímenes de bienestar y pobreza familiar en Cuba*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Pupo, Ania. (2017). Pobreza rural en el oriente cubano: lecturas desde las perspectivas de género y espacio. En Arisbel Leyva y Dalma Echevarría (comps.), *Políticas públicas y procesos rurales en Cuba. Aproximaciones desde las ciencias sociales* (pp. 223-246). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales / Ruth Casa Editorial.
- Romay, Zuleica. (2012). *Elogio de la altea o las paradojas de la racialidad*. La Habana: Casa de las Américas.
- Romay, Zuleica. (2015). *Cepos de la memoria. Impronta de la esclavitud en el imaginario social cubano*. La Habana: Ediciones Matanzas.
- Segato, Rita. (2017). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En Rosa Campoalegre Septien y Karina Bidaseca (coords.), *Más allá del Decenio de los pueblos afrodescendientes*. [1.^a ed.]. Buenos Aires: CLACSO.

- Tejuca, Mayra; Gutiérrez, Onil, y García, Irina. (2015). *El acceso a la educación superior cubana en el curso 2013-2014; una mirada a la composición social territorial*. La Habana: CEPES.
- Tejuca, Mayra; Gutiérrez, Onil; Hernández, Gissell, y García, Irina. (2017). *Análisis del acceso a la educación superior cubana de los estudiantes de preuniversitario en el curso 2014-2015*. La Habana: CEPES.
- Voghon, Rosa. (2015). *La reproducción familiar desde una perspectiva generacional*. [Tesis de doctorado Sociología]. Universidad de La Habana
- Zabala, María del C. (2008). Análisis de la dimensión racial en los procesos de reproducción de la pobreza. El rol de las políticas sociales para favorecer la equidad social en Cuba. En María del C. Zabala (comp.), *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / CLACSO.
- Zabala, María del C. (2009). *Jefatura femenina de hogar, pobreza urbana y exclusión social. Una perspectiva desde la subjetividad en el contexto cubano*. Buenos Aires: CLACSO
- Zabala, María del C. (2010). *Familia y pobreza en Cuba. Estudio de casos*. La Habana: Publicaciones Acuario / Centro Félix Varela.
- Zabala, María del C; Fundora, Geydis; Núñez, Ileana; Hidalgo, Vilma; Campoalegre, Rosa; Figueroa, María C., y Arandia, Gisela. (2021). *Escenarios de políticas y desigualdades económicas en mujeres negras en Cuba*. Cuba: FES-FLACSO.

POLÍTICAS DE ESTADO FRENTE A LOS PUEBLOS AFROMEXICANOS

Elia Avendaño Villafuerte

INTRODUCCIÓN

En el marco del final del Decenio Internacional de los Afrodescendientes, en este texto vamos a abordar tres aspectos que desdibujan la presencia de personas afrodescendientes mexicanas en la historia, en la información estadística y en las normas jurídicas, situaciones que ejemplifican la escasa visibilidad que estos pueblos han tenido en el diseño de políticas públicas focalizadas, lo cual repercute en la diferencia de trato que reciben.

La reciente incorporación de los pueblos y comunidades afromexicanas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM] en 2019, evidencia la omisión de la presencia de los pueblos negros de México, que ha limitado el ejercicio de sus derechos humanos, lo que configura actos de discriminación y racismo desde las instancias del Estado mexicano.

SIN PUEBLOS NEGROS EN MÉXICO

La omisión del Estado mexicano de la presencia de pueblos afrodescendientes durante su conformación como nación mexicana, puede derivarse de la práctica de cosificación de las poblaciones de origen africano, como mercancías sin dignidad, sujetas a esclavitud durante la época colonial; o por implementación de la política gubernamental del mestizaje como mezcla biológica y cultural entre lo indígena y lo europeo, que borró la existencia de descendencia africana en el territorio nacional.

Si bien en México no existió una política expresa de segregación racial como en otras partes del mundo, se optó por desdibujar a las personas de origen africano o afrodescendiente, principalmente por la creencia de su integración en la mezcla biológica de la población o por su desaparición paulatina. El mestizaje fue visto en su momento como una posición de vanguardia para confrontar la visión segregacionista de otros países (Gleizer, 2011, p. 52). El discurso gubernamental de esa época no incluyó a las personas afrodescendientes, fueron omitidos en los contenidos institucionales, aunque existen testimonios visuales de su presencia en la historia del país, por ejemplo, en la pintura de castas (Katzew, 2004, p. 30), donde se les representa en posición de inferioridad o en actitud sumisa. La difusión de una visión estereotipada de las personas con ascendencia africana, fue asociada a la esclavitud, al salvajismo o a la violencia, por lo que se ocultaron sus aportaciones económicas, sociales y culturales al desarrollo de la nación.

Sabemos que las personas afrodescendientes tienen presencia identificada en el territorio mexicano desde hace más de quinientos años, cuando muchos de sus ancestros esclavizados fueron traídos para explotar su fuerza laboral. La presencia de las personas negras en México fue dada a conocer principalmente en las publicaciones de Gonzalo Aguirre Beltrán y Luz María Martínez Montiel, quienes investigaron registros de mercancías de los barcos negreros, que contenían los datos de sexo, talla o peso de las personas que transportaban como mercancías desde las costas de África. A partir de esa información se documentó la llegada de personas esclavizadas,

principalmente a los puertos de Acapulco y Veracruz. Por ejemplo, en los libros de texto de educación básica, los contenidos sobre las personas afrodescendientes son asociados a temas de esclavitud, pobreza, conflicto, discriminación y racismo. La discriminación se aborda como parte de los conflictos individuales y no se cuestiona de manera estructural. Además, no se incluye el dato de que dos figuras de relevancia histórica eran afrodescendientes: Vicente Guerrero y José María Morelos y Pavón. Hay poca información para conocer la situación actual de los pueblos afromexicanos, sus aportaciones, los problemas que enfrentan y sus maneras de resolverlos (Avendaño, 2021, p. 168).

En la actualidad la representación de las y los afrodescendientes en México se enfoca principalmente a destacar el folclore, en algunas series de televisión se exalta su música, danza o gastronomía (Canal 11, 2019); en los medios de comunicación se promueven estereotipos sobre su fuerza, su resistencia en los deportes, la exuberancia de algunos cuerpos oscuros o la creencia de su propensión al erotismo, aspectos que contribuyen a fomentar una imagen alejada de la realidad y normalizan la tolerancia de chistes, burlas e imágenes sobre la apariencia de las personas, que son formas sutiles de racializar e inferiorizar a quienes tienen determinado fenotipo, considerado inferior, lo que provoca discriminación racial y racismo.

Todavía es escasa la representación digna de la descendencia africana en México. En la vida cotidiana, muchas personas afromexicanas (Acevedo, 2018, pp. 149-152) han sido sometidas al perfilamiento racial¹ y tratadas como extranjeras por autoridades migratorias.

1 El perfilamiento racial es el trato diferente a una persona o colectivo, basado en aspectos subjetivos (prejuicios asociados al color de piel, origen étnico o nacional, religión, etcétera), llevada a cabo por agentes encargados de hacer cumplir la ley, para justificar una actuación de control, vigilancia, investigación o sanción y no existe un motivo legítimo basado en un comportamiento individualizado (Carrasco, 2018, p. 14).

LA INVISIBILIDAD ESTADÍSTICA DE LA POBLACIÓN AFROMEXICANA

La determinación de omitir el registro de la población afrodescendiente en las estadísticas nacionales fue una decisión gubernamental, porque el Instituto Nacional de Información Estadística y Geográfica [INEGI]² tiene la facultad exclusiva de realizar los censos nacionales y las encuestas intercensales.

La falta de inclusión de las poblaciones afrodescendientes en las categorías censales fue denunciada públicamente desde el 2007 por varias organizaciones sociales de la Costa Chica de Oaxaca y Guerrero, que solicitaron formalmente al INEGI la identificación de la identidad negra afromexicana en los instrumentos censales (Acevedo, 2018, p. 30; Rodríguez y Ziga, 2009). Entre las respuestas a su petición se encuentra el documento de trabajo titulado *Exploración antropológica sobre la formulación de la pregunta sobre las personas afromexicanas en el Censo Nacional de Población y Vivienda y en encuestas relacionadas* elaborado por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, [CONAPRED], que concluye:

La población afrodescendiente de México no puede ser tratada como un grupo homogéneo [...] tanto por su origen histórico como por su adscripción étnico racial, se trata de una diversidad de realidades y de percepciones sobre la identidad propia y ajena [...] sin existir lazos de unión o identificación entre los grupos con ubicaciones geográficas distintas. Se considera precipitado y probablemente contraproducente [...] incluir la pregunta sobre la autoadscripción étnico-racial en el censo de 2010 orientada hacia los afromexicanos, pues se corre el riesgo de obtener cifras que más que visibilizarlos en las estadísticas nacionales, produzcan imprecisiones de valoración de su presencia e importancia en la composición de la totalidad de la población nacional y de la suya en particular. (CONAPRED, 2009, pp. 142-143)

2 Conforme al artículo 59 fracción I la ley del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica.

En ese contexto la Asamblea de las Naciones Unidas proclamó al 2011 Año Internacional de los Afrodescendientes (ONU, 2009) y, poco después, el Decenio Internacional para los Afrodescendientes, 2015-2024 (ONU, 2014). Estos factores se conjuntaron con las demandas de las organizaciones sociales de la Costa Chica, para la aplicación de una pregunta sobre auto-adscripción afrodescendiente en el cuestionario de la *Encuesta Intercensal 2015*, debido a eso, el INEGI, por primera ocasión recabó información para conocer la cantidad de personas negras, afromexicanas o afrodescendientes que habitaban en el país. El resultado de esa *Encuesta Intercensal* arrojó que representaban al 1,2 % de la población nacional (1 381 853 personas); con asentamientos geográficos concentrados en cinco entidades federativas: Guerrero 6,5 %; Oaxaca 4,9 %; Veracruz, 3,3 %; Estado de México 1,9 %; y en la Ciudad de México, 1,8 %; en las tres primeras entidades se ubican en territorios de comunidades compactas; y en las demás se encontró población dispersa en veintiséis de las treinta y dos entidades de la república (INEGI, 2015) debido a la migración interna o internacional.

Los datos de esa muestra estadística no reflejaron la realidad de las carencias estructurales específicas que afectan a los afrodescendientes en temas de educación, salud, o servicios, entre otras variables socioeconómicas, por ello, diversas organizaciones sociales,³ reiteraron sus demandas para que los pueblos negros afromexicanos fueran incluidos en los cuestionarios del *Censo de Población y Vivienda* de 2020. Esa demanda se reforzó con la intervención de una representación de las organizaciones de la Costa Chica, ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos⁴

3 Asociación de Mujeres de la Costa de Oaxaca AMCO A. C.; Colectivo para Eliminar el Racismo [COPERA]; Enlace de Pueblos y Organizaciones Costeñas Autónomas A. C. [EPOCA A. C.]; Fundación Afromexicana Petra Morga, A. C.; La Ventana A. C.; Mano Amiga de la Costa Chica A. C.; México Negro, A. C.; Organización para el Fomento de la Equidad de Género y el Respeto de los Derechos Humanos de los Pueblos Negros Afromexicanos; Presente y Cambio, Ciudadanía Activa MX; Proyecto Afrodescendencia México.

4 Asistieron: Juliana Acevedo, Beatríz Amaro y Teresa Mojica (CIDH, 2019).

(CIDH, 2019). En dicha sesión la representación gubernamental se comprometió a mantener la pregunta de autoadscripción afrodescendiente en los cuestionarios del levantamiento censal de 2020. Ahora, los resultados del *Censo de Población y Vivienda 2020* señalan: La población mexicana es de 126 014,024 millones de personas, de las cuales, el 2 % se asume afrodescendiente. Esto indica que la población aumentó en comparación con los datos de la encuesta intercensal de 2015, como se puede apreciar en el cuadro comparativo siguiente:

Cuadro 1. Población Afrodescendiente/Afromexicana [INEGI]

	Población afro total	Porcentaje	Hombres	Mujeres
Encuesta 2015	1 381 853	1,2	676 924	704 929
Censo 2020	2 576 213	2	1 278 596	1 297 617

Fuente: Elaboración propia con información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía en la *Encuesta Intercensal 2015* y resultados del *Censo de Población y Vivienda 2020*. México.

Las personas fromexicanas, se encuentran en todo el territorio nacional; tienen asentamientos principales en Guerrero (8,6 %) y Oaxaca (4,7 %), en la llamada Costa Chica. El 46,5 % de la población afrodescendiente se concentra en los estados de Guerrero, México, Veracruz, Oaxaca y la Ciudad de México. De esa población el 7,4 % también habla alguna lengua indígena (INEGI, 2020).

La información general sobre esta población, presentada por el INEGI, no permite identificar la situación específica de las personas afrodescendientes conforme a los ejes estructurantes contemplados en la matriz de desigualdad de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] sobre la Agenda 2030 (que incluyen nivel socioeconómico, género, raza y etnia, edad, etcétera), porque las cifras reflejan resultados similares a los de la población nacional, en aspectos de educación, salud, bienes y tecnologías de la información.

La información general difumina la situación específica de desigualdad en que viven las personas y comunidades afromexicanas, en virtud de que sus resultados son promedios estadísticos y sus resultados reflejan datos de que se encuentran en circunstancias similares a la media de la población nacional (INEGI, 2020), lo que impide identificar las carencias de las poblaciones mayoritariamente afromexicanas. Entre las explicaciones sobre el fenómeno se encuentra una investigación que identificó algunos problemas en la metodología para el levantamiento censal, tales como: la forma en que fue elaborada la pregunta; la manera en que se realizó el levantamiento de la información; la falta de conocimiento sobre la identidad propia de quienes fueron encuestadas(os); o por el sesgo discriminatorio de la persona encuestadora que, en muchos casos, tomó la decisión de en qué casos aplicar la pregunta; entre otros aspectos (Delgado, 2021).

Una precisión de dicha información la presenta el estudio *Desigualdad territorializada* (Amaro, 2022), que contiene un análisis de los datos censales con estadísticas desagregadas a partir de las herramientas proporcionadas por el INEGI para presentar gráficas de la situación real de los dieciséis municipios de Oaxaca y Guerrero que cuentan con 40 % o más de población afromexicana.⁵ Este ejercicio es necesario para identificar carencias específicas para el diseño de políticas públicas focalizadas.

También existe invisibilidad estadística de las personas afromexicanas en la ausencia en los datos sobre la pobreza presentados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], cuya información reporta que el 41,9 % de la población mexicana se encuentra en situación de pobreza, lo que representa 51,9 millones de personas, (de entre

5 En Guerrero: Juchitán, (53,80 %); Florencio Villarreal (51,40 %); Villa de Tututepec de Melchor Ocampo (50,70 %); Valerio Trujano (48,30 %); Marquelia (43,10 %); Santiago Pinotepa Nacional (42,40 %); en Oaxaca: San Juan Bautista Lo de Soto (95,7 %); Santa María Cortijo (93,7 %); Santiago Tepextla (92,9 %); Santo Domingo Armenta (91,9 %); Santiago Llano Grande (91,8 %); Mártires de Tacubaya (86,3 %); San José Estancia Grande (81 %); Cuajinicuilapa (79,9 %); Copala (58,7 %); Santa María Huazolotitlán (56,4 %) (Amaro, 2022).

ellas el 34,9 % están en pobreza moderada y el 7 % en pobreza extrema). La falta de información sobre las personas afrodescendientes, se debe a que esa categoría no está contemplada en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares [ENIGH] que realiza el INEGI, cuyos resultados son insumos para realizar las estimaciones de medición de pobreza.

Dicha invisibilidad estadística repercute en otros ámbitos, por ejemplo, durante la pandemia la organización Equis Justicia, elaboró el informe *Las dos pandemias, violencia contra las mujeres en México, en el contexto de Covid-19* y señaló que no existe información desagregada sobre mujeres que se autoadscriben indígenas, afromexicanas, con discapacidad o LGBTQ+, lo que impide conocer las afectaciones diferenciadas de la violencia que sufrieron las mujeres durante la pandemia (Equis, 2020, p. 49).

Por lo anterior, se puede observar que la invisibilidad estadística es un obstáculo para conocer la magnitud de los problemas de las personas afromexicanas, su impacto y mecanismos de atención, entre los que se encuentra la pobreza, la desigualdad, la exclusión, la falta de acceso a servicios, a oportunidades laborales, la violencia en sus múltiples manifestaciones: psicológica, física, sexual, económica o política, y la discriminación.

LA INCLUSIÓN CONSTITUCIONAL DE LOS PUEBLOS AFROMEXICANOS

En la tarea de consolidar a una nación mexicana se perfiló la idea de la unificación de la población, con la adopción del principio de igualdad formal en la CPEUM. Los cambios constitucionales para declarar la pluriculturalidad de la nación iniciaron en 1992, debido en parte a la presión internacional por la adopción del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, cuando los pueblos originarios asentados en el territorio mexicano fueron denominados como “culturas indígenas” y reconocidas como parte de la pluriculturalidad de la nación; después, las demandas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional

[EZLN], en Chiapas y la firma de los llamados Acuerdos de San Andrés en 1996, provocaron que los legisladores integrantes de la Comisión de Concordia y Pacificación elaborarán una iniciativa de reforma constitucional que se llevó ante el Congreso de la Unión. En 2001 se aprobó y publicó la reforma constitucional al artículo 2.º, en materia de derechos y cultura indígena; esta reforma anotó los derechos colectivos de los pueblos indígenas en el apartado A y contempló una salvedad jurídica en el párrafo final del apartado B, para que quienes no fueron expresamente considerados en la diversidad cultural del país, pudieran invocarlos por equiparación.⁶

En ambas reformas constitucionales (al artículo 4.º, en 1992 y al artículo 2.º, en 2001) se omitió la referencia a las personas, comunidades y pueblos afromexicanos; estos permanecieron en la penumbra jurídica generada por la figura de equiparación.

El activismo de las organizaciones sociales de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca se enfocó a demandar su reconocimiento constitucional federal ante el Congreso de la Unión (Acevedo, 2018, p. 30), lo que repercutió en las modificaciones normativas en: Oaxaca (2013); Guerrero (2014); Coahuila y Ciudad de México, (2017); Veracruz (2018-2020).

La presión internacional derivada de la promulgación del Decenio Internacional para los Afrodescendientes, 2015-2024, por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2014) influyó también en la modificación constitucional federal. Dentro de las actividades que el Estado mexicano se comprometió a realizar, destacan la aprobación y aplicación efectiva de marcos jurídicos nacionales e internacionales, políticas y programas de lucha contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. En consonancia con esos compromisos internacionales se adicionó un Apartado C al artículo 2.º de la Constitución Federal para señalar:

6 Equiparación: acción de toda comunidad de reclamar la aplicación de los derechos de los pueblos indígenas en asuntos similitudes o semejantes.

Esta Constitución reconoce a los pueblos y comunidades afromexicanas, cualquiera que sea su autodenominación, como parte de la composición pluricultural de la Nación. Tendrán en lo conducente los derechos señalados en los apartados anteriores del presente artículo en los términos que establezcan las leyes, a fin de garantizar su libre determinación, autonomía, desarrollo e inclusión social (CPEUM, 2019).

Ese acto hizo visible la presencia de los pueblos y comunidades afromexicanas, como parte de la composición pluricultural de la Nación, después de más de cien años de la publicación de la CPEUM.⁷

En virtud de que la adición se compone solamente de un párrafo, no contempló derechos expresos para los pueblos y comunidades afromexicanas, por lo que su ejercicio enfrenta muchas limitaciones (Avendaño, 2021, pp. 153-172). No obstante lo anterior con la reforma constitucional de derechos humanos de 2011, se puede invocar el control de convencionalidad y la interpretación conforme⁸ de los instrumentos internacionales de derechos humanos para su aplicación.

Hasta el momento la única autoridad del Poder Ejecutivo Federal para atender los reclamos de los pueblos afromexicanos, es el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas⁹ al que corresponde: “Artículo 4, Frac. XII: Promover el reconocimiento, respeto y ejercicio de los derechos del pueblo afromexicano y establecer las políticas, programas y acciones para su desarrollo integral y sostenible” (Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2018).

7 Del 5 de febrero de 1917.

8 La interpretación conforme significa que los jueces deben interpretar el orden jurídico a la luz y conforme a los derechos humanos reconocidos en la Constitución y en los tratados internacionales obligatorios para México, favoreciendo en todo tiempo a las personas con la protección más amplia (SCJN, 2011).

9 Originalmente fue el Instituto Nacional Indigenista, luego se transformó en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Sin embargo, las personas afrodescendientes son víctimas frecuentes de discriminación, en la Encuesta Nacional de Discriminación, ENADIS 2022, la discriminación y el racismo se mantienen como barreras que imposibilitan el acceso a derechos. Entre las personas que han sido víctimas en mayor medida de discriminación, se encuentran las personas indígenas o afrodescendientes (29,3 %), generalmente por su apariencia o tono de piel. La negación injustificada de alguno de sus derechos en los últimos cinco años fue reportada en un 26,9 % por la población indígena y por el 28,3 % de la población afrodescendiente (INEGI, 2022, pp. 11-14); no se registra expresamente la discriminación racial.

El Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial [CERD] ha mostrado su preocupación en las Observaciones a los Informes Periódicos 18.º a 21.º que rindió México al señalar:

16. Si bien el Comité acoge los esfuerzos del Estado para dar mayor visibilidad a la población afromexicana, le preocupa la falta de información específica sobre medidas concretas que el Estado está adoptando para asegurarle el ejercicio y goce efectivo de sus derechos. El Comité observa con preocupación que el pueblo y las comunidades Afromexicanas continúan siendo objeto de discriminación, de un alto grado de marginación y exclusión social. (CERD, 2019)

Como el racismo y la discriminación son flagelos permanentes que afectan a los pueblos afromexicanos, entre los mecanismos para su combate encontramos algunas normas que prohíben esas conductas: en la CPEUM; en la Convención Interamericana contra toda Forma de Discriminación e Intolerancia (OEA, 2013a); en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y en los Códigos Penales, Federal y Locales, a partir de ello, la discriminación puede generar responsabilidades en materia administrativa o penal.

En materia administrativa federal existen treinta y seis conductas que configuran discriminación, abarcan aspectos educativos, de salud, participación, acceso al empleo, a la información, a la justicia, a los servicios, restricciones a la libertad de elección, de expresión o de creencias religiosas o limitaciones de derechos. La instancia administrativa competente para recibir las quejas es el Consejo Nacional para prevenir la Discriminación [CONAPRED]¹⁰ por actos de discriminación de particulares, personas físicas o morales, así como de personas servidoras públicas federales, o por la actuación de los poderes públicos federales; impone medidas administrativas y de reparación, entre las primeras están los cursos y talleres, fijación de carteles, la verificación de acciones para prevenir la discriminación o la difusión del resultado de una resolución sobre discriminación; entre las segundas están la restitución del derecho, la compensación, la amonestación o la disculpa pública o privada, así como garantías de no repetición.¹¹ En las entidades federativas tienen competencias similares para atender quejas sobre actos de discriminación en el ámbito local.

En el ámbito penal federal, se anota a la discriminación como delito, en tres conductas cuando atente contra la dignidad humana, anule o menoscabe los derechos y libertades de las personas (Código Penal Federal, Artículo 149 ter.).

El Cuadro 2 muestra la forma en que se contempla la discriminación en la normatividad internacional y nacional que se aplica en nuestro país:

10 Le corresponde formular y promover políticas públicas para la igualdad de oportunidades y de trato a favor de las personas que se encuentren en territorio nacional, para prevenir y eliminar la discriminación. Además, es la instancia nacional responsable (OEA, 2021) para dar seguimiento al cumplimiento de las Convenciones Interamericanas sobre discriminación y racismo a las que se sometió el Estado mexicano en 2020.

11 Conforme a los artículos 83 y 83 bis Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2014).

Cuadro 2

Entidad	Artículo	Origen		Condiciones de posición										Motivos de discriminación										Reconocimiento de la discriminación racial			
		Nacional	Regional	Religión	Sexo	Etnia	Edad	Discapacidad	Condición Social	Condición Económica	Condición Cultural	Condición Lingüística	Condición Religiosa	Condición Política	Condición Laboral	Condición de género	Condición de orientación sexual	Condición de estigmatización	Condición de estigmatización	Condición de estigmatización	Condición de estigmatización	Condición de estigmatización	Condición de estigmatización	Condición de estigmatización	Condición de estigmatización	Condición de estigmatización	Condición de estigmatización
CEPEM	1°																										
CERD	1°																										
CICR	1°																										
CIDI	1°																										
LFPEO	1°																										
CFE	149 Ter																										
Agm	192																										
BC	358																										
BGS	305																										
Chis	324																										
Chih	197																										
CDMX	206																										
Coah	229																										
Col	223																										
Dgo	306																										
Gro	204 Bis																										
Hgo	202 Bis																										
Jal	202 Bis																										
EdoMex	211																										
Mch	179																										
Mor	722																										
Quer	313 Bis																										
Oax	412 Bis																										
Pue	357																										
Qro	170																										
Qroo	132																										
SLP	186																										
Sin	189																										
Son	175 Bis																										
Tab	385 Bis																										
Tlax	875																										
Vey	196																										
Yuc	243 Ter																										
Zac	182 Bis																										

■ Categorías anotadas por CERD
 ■ Motivos de discriminación
 ■ Reconocimiento de la discriminación racial

CEPEM Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
CERD Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial
CICR Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y formas conexas de Intolerancia
CIDI Convención Interamericana contra toda forma de Discriminación e Intolerancia
LFPEO Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación
CFE Código Penal Federal
 Elaborado por IMIO y DBH

Elaboración de: Jesús Mario Espinosa Ortiz y Diana Barenca Hernández.

Asistentes de Investigación.

En materia penal local, veintiocho Entidades Federativas incluyen a la conducta de discriminación como delito¹² y cuatro no tienen tipifi-

12 Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Ciudad de México, Coahuila, Colima, Durango, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.

cado el delito de discriminación en su código penal.¹³ Las sanciones van de tres meses a un año de prisión o de veinticinco a cien días de trabajo comunitario; y multa de veinticinco a doscientas cincuenta cuotas; a la máxima de tres a seis años de prisión, cincuenta a doscientos días de multa y veinticinco a cien días de trabajo a favor de la comunidad. Anota las agravantes en caso de quienes comentan la conducta sean los servidores públicos. En cada caso es necesario interponer una querrela.

En la mayoría de las normas penales se contemplan los motivos de raza, color de piel, origen étnico o nacional, pero no contemplan a la discriminación racial, cuya definición solamente la encontramos en dos instrumentos internacionales: la Convención internacional sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación Racial (ONU, 1969) y la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y formas conexas de Intolerancia (OEA, 2013b).

Los conceptos que se describen en la discriminación racial, (raza, color, linaje u origen nacional o étnico) son complejos, es difícil su tipificación y pueden considerarse subjetivos, pero su impacto es evidente, anula y limita el reconocimiento, goce o ejercicio de derechos humanos, lo que provoca desigualdad, exclusión y se manifiesta como un obstáculo que impide la movilidad social de las personas afromexicanas¹⁴ y tiene graves repercusiones cuando impacta en grupos en situación de vulnerabilidad.

La definición jurídica de racismo está en la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia:

4. El racismo consiste en cualquier teoría, doctrina, ideología o conjunto de ideas que enuncian un vínculo causal

13 Campeche, Guanajuato, Nayarit y Tamaulipas.

14 Algunos estudios anotan evidencia sobre ello (INEGI, 2016; Solís et al., 2019)

entre las características fenotípicas o genotípicas de individuos o grupos y sus rasgos intelectuales, culturales y de personalidad, incluido el falso concepto de la superioridad racial. (OEA, 2013b)

El racismo no es sancionado por la legislación mexicana, en virtud de su complejidad. Además, existe una actitud normalizada en la sociedad que tolera su práctica, por ejemplo, cuando se observaba algún comportamiento abusivo contra alguna persona por su apariencia, es probable que las y los espectadores opten por minimizar la situación o por no darle importancia, en vez de defender a la víctima o combatir esas actitudes. Para Emiko Saldivar, el racismo “Es una forma de dominación políticamente organizada basada en diferencias reales o percibidas (físicas o culturales), que justifica la desigualdad y legitima el privilegio” (2012, p. 53). Se trata de un concepto complejo, mutante, subjetivo, o flotante, como diría Stuart Hall (2015, pp. 9-23).

El racismo es pernicioso como acción individual, pero se potencia cuando quienes lo practican son parte de las instituciones gubernamentales que elaboran las leyes, prestan servicios públicos o imparten justicia, porque trasladan sus prejuicios personales o creencias a sus funciones dentro de la estructura del Estado, lo que se convierte en racismo institucional en los ámbitos educativos, de salud o en el acceso a servicios (Almeida, 2019, p. 26).

El combate al racismo requiere de herramientas legales que contemplen la prevención y la sanción de conductas derivadas de la racialización negativa de las personas que se pueden convertir en acciones de discriminación racial, como la difusión de ideas que promuevan la superioridad de algunos grupos humanos en denostación de otros, a través de discursos de odio o propaganda.

Hay muchas conductas discriminatorias que violan el derecho a la igualdad sustantiva de las personas y atentan contra su dignidad, una investigación específica daría la oportunidad de conocer la efectividad de las medidas administrativas contra la discriminación o las sanciones derivadas de la penalización de los delitos de discriminación en el ámbito federal o local.

CONCLUSIONES

Nuestro sistema jurídico, postuló en la CPEUM de 1917, el principio la igualdad, que desdibujó a la pluralidad de pueblos indígenas, afrodescendientes y de otras culturas que integran la diversidad cultural; el reconocimiento de esa diversidad en 1992, omitió a los pueblos afromexicanos como parte de ella, dicha omisión incidió en la falta de diseño de políticas públicas para la atención de sus necesidades económicas, educativas, de salud o su acceso a servicios y en garantizar el ejercicio de sus derechos humanos.

Las demandas de las organizaciones sociales y la presión internacional en el marco de la proclamación del Decenio Internacional para los Afrodescendientes se conjuntaron para que el Congreso se la Unión realizara una reforma constitucional a nivel federal, publicada el 9 de agosto de 2019.

Gracias a la exigencia del reconocimiento constitucional de las organizaciones de la Costa Chica, se evidenció que las dependencias no contaban con información sobre el número y situación de las personas afrodescendientes que viven en su territorio, por lo que su intervención ante la Comisión Interamericana de Derechos humanos influyó para incluir una pregunta sobre autoadscripción afrodescendiente en los cuestionarios del *Censo de Población y Vivienda 2020*.

La inclusión reciente de los pueblos afromexicanos en la CPEUM conlleva la obligación de todas las autoridades de remover y/o disminuir los obstáculos sociales, políticos, culturales, económicos, para garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos humanos y de realizar acciones encaminadas a lograr su igualdad sustantiva y prevenir prácticas de discriminación.

Los derechos humanos y las obligaciones que se derivan de los instrumentos internacionales se refuerzan con la mención de los pueblos afromexicanos en la Constitución Federal; corresponde ahora a las instituciones gubernamentales diseñar políticas públicas focalizadas; elaborar estadísticas específicas que reflejen su situación socioeconómica; para generar contenidos educativos incluyentes y respetuosos de la diversidad cultural.

La suscripción de las convenciones interamericanas contra la discriminación racial y el racismo obliga al Estado mexicano a realizar acciones para recuperar su visibilidad histórica, estadística y legal con derechos específicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Ávila, Juliana. (2018). *Los pueblos negros de México: su lucha por la sobrevivencia cultural y el reconocimiento jurídico* Costa chica de Oaxaca y Guerrero. México: SCJN.
- Amaro, Beatriz. (2022). *Desigualdad territorializada. Afromexicanas en el Censo 2020*. México: MUAFRO / ILSB.
- Avendaño Villafuerte, Elia. (2021). Los pueblos afromexicanos: análisis jurídico de su inclusión constitucional y educativa. En Anny Ocoro Loango y María José de Jesús Alvez Cordeiro, *Cartografías curriculares de la diáspora africana en América Latina y el Caribe: experiencias, alcances y desafíos*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Canal 11. (2019). *Serie Afroméxico*. <https://canalonce.mx/programas/afromexico>
- Carrasco Pueyo y María y Paula Leite (coords.). (2018). *Guía para la acción pública. Prevención de prácticas de perfilamiento racial*. México: CONAPRED.
- Código Penal Federal. (2012).
- Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial [CERD]. (2019). *Observaciones finales sobre los informes periódicos 18.º a 21.º combinados de México*. Base de Datos de los Órganos de los Tratados de las Naciones Unidas. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CERD/C/MEX/CO/18-21&Lang=Sp
- Comisión de Derechos Humanos [CIDH]. (2019). *172 período de sesiones, El criterio racial en el censo 2020 de México*. <https://www.youtube.com/watch?v=IwjpsnimVOg&t=3346s>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED]. (2009). *Exploración antropológica sobre la formulación de la pregunta sobre las personas afromexicanas en el Censo*

- Nacional de Población y Vivienda y en encuestas relacionadas*. [Documento de trabajo. Núm. E-04]. México: CONAPRED.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2020). *Medición multidimensional de la pobreza en México 2018-2020*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Pobreza_multidimensional_2018_2020_CONEVAL.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017, 1992, 2001, 2019).
- De Almeida, Silvio Luiz. (2019). *Racismo Estructural*. São Paulo: Polen.
- Delgado, Juan. (2021). *Los afrodescendientes en el Censo 2020*. CEPIADET, A. C. Oaxaca. <https://www.facebook.com/Cepiadetpag/videos/513873813353720>
- Equis, Justicia. (2020). *Las dos pandemias, violencia contra las mujeres en México en el contexto de covid 19*. México. <https://equis.org.mx/wp-content/uploads/2020/08/informe-dospandemiasmexico.pdf>
- Gleizer, Daniela. (2011). *El exilio incómodo. México y los refugiados judíos, 1933-1945*. México: El Colegio de México / Centro de Estudios Históricos.
- Hall, Stuart. (2015). Raza: el significante flotante. En *Intervenciones en estudios culturales* (pp. 9-23)). Bogotá: CLACSO.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2015). *Resultados de la Encuesta Intercensal 2015*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2016). *Módulo de Movilidad Social Intergeneracional*. México. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mmsi/2016/doc/principales_resultados_mmsi_2016.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Principales resultados*. Censo 2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_Principales_resultados_ejecutiva_EUM.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2022). *Encuesta Nacional de Discriminación, 2022, ENADIS*. Presentación de resultados. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022_resultados.pdf
- Katzew, Ilona. (2004). *La pintura de castas*. México: CONACULTA.
- Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2018).
- Ley del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica. (2015).
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. (2014).
- Organización de Estados Americanos [OEA]. (2013a). Convención Interamericana contra toda forma de Discriminación e Intolerancia.
- Organización de Estados Americanos [OEA]. (2013b). Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y formas conexas de Intolerancia.
- Organización de Estados Americanos [OEA]. (2021). *Tratados multilaterales*. https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_designacion_autoridad_central_Mexico_9-22-2021.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2009). *Resolución 64/169*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N09/472/00/PDF/N0947200.pdf?OpenElement>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2014). *Resolución A/RES/68/237*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N13/453/70/PDF/N1345370.pdf?OpenElement>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1969). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.
- Rodríguez Mitchel, Nemesio J., y José Francisco, Ziga Gabriel (comps.). (2009) *De afromexicanos a pueblo negro*. México: PUIC-UNAM.
- Saldívar Tanaka, Emiko. (2012). Racismo en México: apuntes críticos sobre etnicidad y diferencias culturales. En Alicia Castellanos y Gisela Landázuri (coords.), *Racismos y otras*

formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina
(pp. 49-76). México. UAM / Juan Pablos Editor.

Suprema Corte de Justicia de la Nación [SCJN]. (2011). *Tesis. P. LXIX/2011*, (9a). Seminario Judicial de la Federación, Novena Época, Libro III. Tomo I. p. 552.

Solís, Patricio, Braulio Güemes Graniel, y Virginia Lorenzo Holm. (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad*. México: Oxfam. <https://oxfammexico.org/por-mi-raza-hablara-la-desigualdad-resumen-ejecutivo/>

EL ESPACIO COMUNITARIO Y LAS POLÍTICAS PARA SUPERAR BRECHAS DE EQUIDAD RACIALIZADAS

Geydis Elena Fundora Nevot

INTRODUCCIÓN

En una investigación realizada en Cuba se identificaron condiciones propicias para el desarrollo de políticas locales de promoción de equidad (Fundora, 2018). Se señalaba la tendencia a la estructuración emergente del escenario local, como espacio de diseño e implementación de políticas sociales de actuación sobre la desigualdad. Ello ampliaba las posibilidades de transitar de un modelo de política universal homogénea y centralizada, a un modelo de universalismo crítico. Se identificó un incremento y diversificación de iniciativas locales que enriquecen los repertorios tradicionales de intervención sobre la desigualdad.

En ese período se visibiliza un espectro variado de estilos de intervención; excepto en la atención a las desigualdades por color de piel, donde prevalecía la concepción de políticas de identidad (trabajo con el patrimonio cultural y religioso). Este fenómeno fue asociado a esquemas de percepción y acción con sesgos sexistas y racistas, manifestado en la resistencia de muchos actores a reco-

nocer y actuar sobre desigualdades asociadas al color de la piel y a la identidad de género. Estos elementos mediaban la distribución de las inversiones en desarrollo; los criterios de focalización; los mecanismos para garantizar la accesibilidad de los más vulnerabilizados; así como la regulación del acaparamiento de oportunidades.

La configuración de políticas locales de equidad en un proceso que no está exento de paradojas, dado los diversos actores, con sus intereses y capitales económicos, culturales, políticos y sociales, en un complejo entramado de relaciones. En el presente trabajo se abordarán las contradicciones de estos procesos de desarrollo territorial con limitaciones en la incorporación de la agenda antirracista y antipatriarcal.

Si la epistemología afrofeminista y las prácticas organizadas de las mujeres negras colocan en el centro los procesos comunitarios, ¿Por qué estas dinámicas de trabajo y sus resultados han estado subrepresentadas en los procesos institucionalizados de desarrollo local y comunitario? ¿Por qué no han ocurrido procesos orgánicos de retroalimentación entre estas prácticas comunitarias, las estrategias de desarrollo local y las políticas territorializadas de equidad? ¿Cuándo, dónde y cómo se han encontrado la agenda del desarrollo local inclusivo de enfoque más genérico y la agenda de desarrollo comunitario de iniciativas lideradas por mujeres afrodescendientes? ¿Qué implicaciones tienen estos encuentros y desencuentros en la configuración de políticas locales de equidad?

POLÍTICAS DE EQUITAD A ESCALA LOCAL Y COMUNITARIA

Existen diversos trabajos que ofrecen pautas muy útiles para definir este tipo de políticas públicas. Estos operan con diferentes enfoques, a veces complementarios, a veces dicotómicos, como el de políticas sociales territorializadas o el de políticas territoriales que incluyan la dimensión social del desarrollo. Tienen en común el énfasis en crear repertorios integrales de opciones, donde los satisfactores se ajusten a las necesidades y rasgos culturales de grupos y territorios.

En el presente trabajo se entiende por política local de equidad el conjunto de principios y acciones de intervención estra-

tégica sobre las desigualdades injustas e ilegítimas. Responden a un modelo de política social basado en el universalismo crítico, donde se priorizan transitoriamente las necesidades de grupos y territorios en desventaja coyuntural o estructural (condiciones de partida), y se regulan los factores que limitan el desarrollo de sus capacidades. Se aplican en una demarcación territorial subnacional (el municipio y sus propios espacios en este caso), donde se han producido condiciones de descentralización de funciones, autoridad y recursos; y diversificación de los agentes de poder. Estos co-gestionan iniciativas intra e inter espaciales (con sinergia multiescala), que asegura un mejor acceso, uso y control de los recursos necesarios para la (re)producción de la vida de todos los habitantes (Fundora, 2018, p. 166).

No obstante, la problematización de lo local en este artículo explora otras aristas. Repensar el papel de la escala local en el desarrollo de políticas de equidad tiene una estrecha relación con sus potenciales para fomentar solidaridad, aprovechar los contextos de proximidad, captar la polifonía de las voces legitimadas y de las voces subalternizadas de la ciudadanía.

De ahí la necesidad de rescatar los aportes de las mujeres negras a las formas de entender la comunidad como centro de los procesos de emancipación y desarrollo.

En el texto “Africanas: aportaciones para la descolonización del feminismo”, se aborda el papel de la construcción de comunidad en centros escolares (desde el aula hasta los dormitorios) para que las políticas de inclusión educativa sean efectivas. Al respecto se plantea que:

Caminar juntas, facilita que las personas tengan más maneras de verse y entenderse y vivir consigo mismas. [...] Si no tiendes a lo “colectivo” (en oposición a la cultura “individualista” occidental), si no trabajas con las personas a nivel comunitario, si no te mantienes con tus raíces africanas, tendrás problemas. (Jusu-Sheriff, 2013, p. 118)

Patricia Hill Collins (2012), en el estudio de las comunidades afroamericanas, también aporta elementos para cambiar el enfoque en las políticas laborales y redistributivas que se enfocan en la movilidad social ascendente individual, mediante la incorporación de las mujeres negras a relaciones mercantiles impuestas por el modelo de desarrollo dominante:

Al estudiar el papel de las mujeres negras en la lucha y en la supervivencia del grupo, se desvela un modelo (afrocéntrico) de comunidad que —en contraste con la definición de comunidad implícita en el modelo de mercado, estructurada fundamentalmente por la competición y la dominación— se construye sobre las conexiones, el cuidado y la responsabilidad personal. (Hill Collins citada por Jabardo, 2012, p. 45)

Esta visión crítica también es abordada por Nancy Fraser (2013) que alerta sobre la ideología dominante en los proyectos de desarrollo:

Si antaño las feministas criticaron una Sociedad que promueve el arribismo laboral, ahora se aconseja a las mujeres que lo asuman y lo practiquen. Un movimiento que, si antes priorizaba la solidaridad social, ahora aplaude a las mujeres empresarias. La perspectiva que antes daba valor a los “cuidados” y a la interdependencia, ahora alienta la promoción individual y la meritocracia. (p. 1)

Al respecto, la propia autora propone rescatar el modelo emancipador del trabajo y la lucha por la justicia económica que han estado en la agenda de los feminismos negros decoloniales y anticapitalistas. Estos son elementos claves para la política pública local de la sociedad cubana, que pueden impulsarse desde los espacios organizados de las mujeres negras y los actores aliados que promueven su inclusión en estrategias de desarrollo territorial.

El enfoque de familia en articulación con lo comunitario también es clave para pensar la incorporación social y laboral a la

que aspira una estrategia local de desarrollo inclusivo. En el caso específico de las personas en situación de pobreza, las estrategias familiares y comunitarias devienen parte del régimen de bienestar y su equilibrio determina el tiempo y los recursos de las mujeres para participar económica, social y políticamente. Entenderlo es vital para las decisiones sobre cuánto estatalizar, mercantilizar o familiarizar los servicios; así como para el trabajo social que aspira a romper la transmisión intergeneracional de la pobreza. Como señala Stack:

En las comunidades negras urbanas, los pobres han construido, como unidad básica de su sociedad, grupos de personas, parientes y no parientes, que cooperan diariamente y viven unos cerca de otros, o conviven juntos. Se considera a estas unidades, o núcleos, la base de las familias consanguíneas y de la matrifocalidad. (Stack, 2012, p. 188)

Tomando distancia de la realidad de los espacios estadounidenses, las investigaciones de Collins y Stack, nos advierten la importancia de diseñar políticas entendiendo que: 1) existen otros modelos de organización familiar y comunitaria que aportan a la reproducción de la vida positivamente; y en el caso de los elementos negativos, existen condiciones de desigualdad estructuradas que no cambian con políticas mitigadoras.¹

La epistemología afrofeminista reivindica lo local-comunitario como espacio de contrahegemonías. El palenque, el quilombo, la comuna, la comunidad devienen territorios de resistencia frente al individualismo liberal y neoliberal, la mercantilización, la movi-

1 [...] (se) tiende a identificar a las mujeres negras, jefas de familias monoparentales, como las principales receptoras de salario social. Esto ha generado un nuevo estereotipo, que Collins define como «la madre de poco interés en acceder y mantener un puesto de trabajo y que, en cambio, tiene embarazos seguidos con el fin de conseguir más dinero de las arcas del Estado. Al tiempo, se la retrata como una madre incapaz de socializar a sus hijos en los valores cívicos y de imponerles patrones normativos para que valoren y acepten la ética del trabajo, lo cual termina perpetuando la situación de pobreza a la que parece abocada toda la familia. [...]» (Stack, 2012, p. 188).

lidad social sustentada en privilegios, la meritocracia que descuida los puntos de partida desiguales.

Se transforman incluso los enfoques sobre la atención y prevención de situaciones de vulnerabilidad, con el realce de la interdependencia comunitaria y la construcción de una ética del cuidado. En este sentido, Rodríguez argumenta:

[...] cuando hablamos de lo común hablamos de vínculos, de intereses colectivos y difusos, de bienes comunes, y de necesidades generalizables. Hablamos de individuos vinculados, relacionados, no de agentes autointeresados, aislados, presociales y prepolíticos, que eligen de acuerdo con una voluntad autónoma, desde sí y para sí, su particular plan de vida. Hablamos de personas necesitadas y vulnerables, interdependientes y ecodependientes. [...] (Rodríguez, 2019, p. 92)

Pensar las políticas de desarrollo social desde las comunidades implica un giro epistemológico y técnico que aún no se afianza en la práctica. Un desafío está en captar la esencia de las prácticas resilientes para promover transformaciones estructurales que no terminen reproduciendo las situaciones de desventaja que dieron lugar a estas formas de resistencia.

Los movimientos de colectividades femeninas (a fines de la década de 1990) son parte de las percepciones de la comunidad sobre las posibles formas de impulsar sus vidas, luchar por la supervivencia. [...] “Son (des)caminos y (des)mundos vividos por líderes comunitarias, educadoras populares, intelectuales orgánicas, pensadoras-activistas que conocen diferentes ambientes con las tecnologías encarnadas en sus cuerpos racializados. Inspiran un sistema alternativo para pensar en otras fisuras con la crítica al racismo, el patriarcado, el feminismo eurocéntrico y todas las formas de opresión. Por tanto, los cimarronajes para

la afroexistencia femenina en América Latina. y el Caribe han sido posibles desde otras rutas de agrupamiento. [...] (Miranda, 2020, pp. 106 y 113)

Es inminente la necesidad de concebir otros sujetos de la política, sujetos colectivos que encuentran en el desarrollo comunitario los espacios para la reproducción cotidiana, y a la vez, para la lucha contra las discriminaciones.²

En la actualidad se demanda con fuerza que el modelo de política social paternalista, vertical y universalista (mucho más eficaz que el modelo de recorte social y ausencia de políticas) debe configurarse en torno a la participación protagónica de las comunidades.

Las transformaciones inherentes a los procesos de producción de políticas pueden analizarse desde una perspectiva normativa o configurativa. Una concepción amplia de política no la circunscribe a este proceso lineal y ordenado. Se considera que puede haber configuración de políticas, incluso durante el proceso de transformación de las demandas sociales en opciones políticas, o en el desarrollo de iniciativas en proceso de institucionalización. Ello desdibuja la lógica secuencial del llamado “enfoque de libro de texto”. La flexibilidad de la concepción configurativa es pertinente para captar acciones con un potencial político, que aún no están explícitas en leyes o documentos programáticos.

Otras modalidades de diseño y gestión pueden contribuir a enriquecer los enfoques, contenidos y estilos de las políticas de equidad y de los procesos de desarrollo local que tienen lugar en la Cuba actual. Con este objetivo, se estudiaron las iniciativas presentadas en tres ferias de experiencias, que ayudan a repensarnos estos procesos desde los saberes, sentires y prácticas de las mujeres negras y mulatas.

2 Cuanto más te alejas de tu comunidad en términos ideológicos, más inseguro te vuelves y más internalizas la cuestión de blanquear la ideología. Terminas creando mecanismos para que puedas aferrarte, por ejemplo, hubo una fase en mi vida en la que me volví profundamente espiritual. Fue una forma de rechazar mi propio cuerpo. (González, s. a., pp. 298 y 299).

Con las memorias gráficas de los tres encuentros (diseño, convocatoria, listado de participantes, relatoría, videos, audios, imágenes) se construyó una base de datos de 24 entradas: nombre de la iniciativa, año, rol de las mujeres negras en la iniciativa, dimensiones de la equidad que se trabajan (género, color de piel, edad, territorio, discapacidad, migración), ámbito de actuación (capacitación, cultura, cuidado, empleo, estética, comunicación, investigación, gestión, vivienda, derechos), capacidad de aprovechamiento de políticas públicas de la iniciativa (según la relación con el trabajo por cuenta propia, las diferentes fuentes de financiamiento, el trabajo con estrategias de desarrollo, y la ampliación de acceso a internet). Se clasificaron las ochenta iniciativas analizadas en cada una de las entradas y se procesaron cuantitativamente los datos. Para el análisis cualitativo se tomaron las narrativas de las mujeres negras y las imágenes y audiovisuales socializados durante la Feria de experiencias.

LAS EXPERIENCIAS DE DESARROLLO LOCAL Y COMUNITARIO: ESPACIOS DE ENCUENTRO

La Feria de Experiencias es un tipo de evento para promover el intercambio de saberes y prácticas en voz de sus protagonistas. Desde un eje temático conductor, se convoca a diferentes personas representativas de experiencias individuales o colectivas, para compartir un espacio común. Mediante la exposición oral, los posters, los carteles, los audiovisuales y otros productos resultantes del trabajo, se comunican las acciones realizadas, sus resultados, las lecciones aprendidas, entre otros aspectos. En la literatura científica convencional está más abordada la feria de experiencias de ciencia e innovación, las agrícolas, las de turismo, las de desarrollo económico; y un poco menos tratadas las de intercambio comunitario. Estas últimas aparecen mejor reflejadas en memorias de eventos y encuentros de educación popular, economía solidaria; informes ejecutivos de programas y proyectos de desarrollo, y audiovisuales.

En el marco de los proyectos “Gestión innovadora del desarrollo local para el fortalecimiento de la equidad” y “Desarrollo local inclusivo”, FLACSO Cuba coordinó tres ferias entre 2018 y 2020.

La primera Feria de Experiencias se realizó en 2018, el marco del I Encuentro Nacional Desarrollo Humano, Equidad y Justicia Social. Tuvo como objetivos: a) compartir prácticas con enfoque de equidad y justicia social para el desarrollo; b) reflexionar acerca de fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos de la interseccionalidad aplicados a experiencias de desarrollo local y comunitario; c) promover acciones de articulación para el desarrollo de prácticas con enfoque interseccional de la equidad.

La participación fue muy diversa logrando alianzas y posicionando otras dimensiones de la equidad. Con una presencia física de setenta personas procedentes de experiencias ubicadas en territorios de Pinar del Río, La Habana (Centro Habana, Habana del Este, La Timba, Marianao y La Lisa), Matanzas (Matanzas, Jagüey Grande y Cárdenas), Villa Clara (Quemado de Güines), Cienfuegos (Cumanayagua y Aguada de Pasajeros), Santi Spíritus (Santi Spíritus, La Sierpe y Fomento), Ciego de Ávila (Morón, Bolivia y Venezuela), Camagüey, Las Tunas (Las Tunas y Manatí), Holguín, Santiago de Cuba, Granma, Guantánamo (Guantánamo y Yateras). Entre las experiencias participantes estuvieron Del Caribe soy y a Manatí vengo, Escalando la Esperanza, Todas las manos, La negra Tomasa, la Red de Articulación Juvenil por la Equidad Social, Yambambó, Red Barrial de Afrodescendientes, El Garaje, Barcas de cristal y Atrapasueños.

La segunda Feria de Experiencias tuvo lugar en 2019 en Matanzas. Participaron en el intercambio personas procedentes de Matanzas, Pinar del Río, La Habana, Villa Clara, Santi Spíritus, Camagüey, Holguín y Guantánamo, con experiencias como Centro Comunitario Maravillas de la Infancia, Cultivadores de Sueños, Callejón de las Tradiciones, En las Alas de un Colibrí, El Patio de Adela y el Caverchelo, Matanzas Ciudad Inclusiva, Son de la Loma, Signos, El Almacén, entre otros.

El taller nacional facilitó el intercambio de experiencias y el debate sobre interseccionalidad, cambios culturales, socioeconómicos e institucionales, en función de la equidad para el desarrollo.

La tercera feria se realizó en modalidad virtual durante el 2020. Participaron cincuenta y una personas procedentes de las provincias La Habana, Pinar del Río, Artemisa, Matanzas, Holguín, Las Tunas, Santiago de Cuba y Guantánamo. Entre las experiencias estuvieron Lo Llevamos Rizo, Turban Queen, Barbara's Power, Beyond Roots, La Muñeca Negra, La Exquisita, Vísteme con Gusto, Belleza con Swing, CEDES-Laboratorio Cultural de Holguín.

Tuvo como objetivo debatir la participación de mujeres negras y mulatas en políticas públicas, desde sus experiencias personales, profesionales, grupales y comunitarias. Los ejes del debate fueron: 1) Estructura de oportunidades creadas con la actualización del modelo de desarrollo cubano; 2) Capacidad de acceso y aprovechamiento que han tenido las mujeres negras respecto a dichas oportunidades, según sus activos, capitales o recursos económicos, sociales, culturales, psicológicos.

LAS FORMAS DE PARTICIPAR DE LAS MUJERES NEGRAS EN EL DESARROLLO LOCAL Y COMUNITARIO

Se analizaron un total de ochenta experiencias. En el 45 % de ellas las mujeres negras son coordinadoras principales o forman parte del grupo gestor. En el 41,25 % participan como beneficiarias y en el 13,75 % restante no se encontró evidencia explícita de su presencia.

En las iniciativas locales y comunitarias son más abordadas las brechas de género (65 %), lo que coincide con otras investigaciones. El énfasis en las brechas por color de la piel (31,25 %) es superior a lo hallado en estudios precedentes, lo cual está relacionado con la forma de convocar las ferias de experiencias. De ahí la importancia de utilizar cuotas representativas de participación y realizar acciones afirmativas que garanticen la presencia de este tipo de acción.

En la primera feria (2018) asistieron cuarenta proyectos e iniciativas. Se hizo más énfasis en la multidimensionalidad y se alcanzó un 22,5 % de participación de acciones que enfatizan en brechas por color de la piel. En la segunda hubo presencia de treinta y un proyectos e iniciativas con una representación muy similar. En

la tercera feria se presentaron veintinueve, de las cuales el 51,72 % trabajaba en las brechas racializadas. El incremento estuvo relacionado con una convocatoria más intencionada.

Respecto a los ámbitos de intervención, la capacitación se erige como el principal tipo de acción, presente en el 51,25 % de los proyectos e iniciativas. Le sigue cultura (35 %) en un poco más de la tercera parte. Trabajar en la comunicación, el empleo y la gestión han sido las siguientes prioridades en la quinta parte de los proyectos. Le siguen vivienda, derechos, estética, cuidados e investigación. En una misma iniciativa convergen varias líneas de acción.

Si se hace el mismo análisis focalizando en aquellas acciones lideradas por mujeres negras, destaca que trabajan mucho más la estética, el empleo y la cultura; lo que responde a sus demandas y necesidades, a sus estilos de trabajo y a las oportunidades que ofrece el contexto.

La proporción de iniciativas que trabajan la estética se duplica (25 %). La atención al empleo es un 15 % mayor. La cultura (41,67 %) y la capacitación (55,56 %) también incrementan discretamente. Destaca como es ínfimo el trabajo con la vivienda (13,89 %), lo cual puede responder a diversos factores. La paradoja está en que este ámbito refleja una de las principales brechas de equidad racializadas; que repercute en las condiciones de vida y en el aprovechamiento de otras oportunidades como la renta (Ver Fundora et al., 2021). Según el último censo de población y vivienda, la proporción de personas negras y mulatas en viviendas improvisadas duplica a la proporción de personas blancas. Las primeras también están sobre-representadas en las cuarterías, que se caracterizan por el deterioro del estado constructivo (CEPDE, 2016).

SUBJETIVIDADES Y PRÁCTICAS DE LAS MUJERES NEGRAS EN EXPERIENCIAS COMUNITARIAS: LECTURAS PARA UN DISEÑO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Desde las subjetividades y prácticas de las mujeres negras se pueden hacer dos tipos de lectura en función de las políticas públicas. La primera, ¿cómo este grupo social ha logrado aprovechar las políticas

existentes? Este análisis permite una mirada crítica a la cantidad, calidad, accesibilidad, cobertura, y equidad de la estructura de oportunidades; así como los recursos y capacidades de los grupos para su uso.

La segunda lectura se enfoca en los intereses, demandas y prioridades de las mujeres negras desde sus formas de organización y colaboración, las cuales ofrecen pistas importantes para la construcción de la agenda futura y las inversiones en desarrollo social.

SOBRE EL APROVECHAMIENTO DE LAS POLÍTICAS EXISTENTES

Un análisis sobre la capacidad de usar las oportunidades creadas con los cambios políticos, institucionales, económicos, tecnológicos, etcétera, devela que las iniciativas han aprovechado mejor las transformaciones en las formas de gestión del desarrollo territorial. Entre estas tenemos el experimento de la separación de poderes para una organización territorial más eficiente, la diversificación del esquema de planificación, y el diseño de Estrategias de Desarrollo Municipal [EDM] y Provincial [EDP].

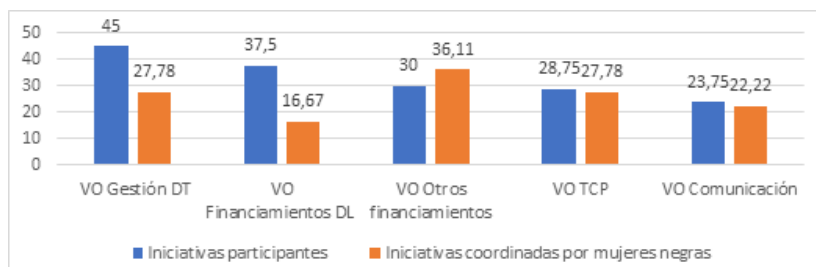
Otro hito importante es la definición, en el Plan Nacional de Desarrollo, de un eje estratégico sobre gobierno socialista, eficaz, eficiente y de integración social. Se concibe la necesidad de estrategias multiescala en la gestión de recursos. Se subraya la necesidad de descentralizar la toma de decisiones sobre el desarrollo social: sistema tributario, la vivienda, la educación, la salud, la cultura, el transporte y la industria.

Se plantean otras dinámicas de diseño y gestión de procesos de desarrollo con la creación de grupos de trabajo, comisiones gubernamentales, plataformas de articulación, consultas públicas para Estrategias, presupuestos participativos, diálogos territoriales, comunidades de aprendizaje, mesa de concertación y juntas vecinales.

En segundo lugar, han aprovechado las reformas en la gestión de financiamientos para el desarrollo local. Destacan la contribución (tributo) territorial al desarrollo local, el fondo de fomento para proyectos, la cooperación internacional, y la diversificación de actores que participan en la producción y distribución de bienes y servicios con acciones de articulación público-privado-cooperativo.

Le siguen las oportunidades que se han creado con la aprobación y actualización de un conjunto de políticas para la ampliación y desarrollo del pequeño sector privado (autoempleo, negocios familiares y micro, pequeñas y medianas empresas). Entre las medidas iniciales estuvieron la ampliación de actividades permitidas y capacidades de servicios; la autorización de contratación de fuerza de trabajo, antes limitada a los ayudantes familiares. Se aprueba la simultaneidad de actividades y se eliminan restricciones de comercialización, territorialidad y encadenamiento con el sector público. Posteriormente se traspasan las actividades gestionadas estatalmente a un modelo de gestión no estatal, con arrendamiento de locales y medios de producción del Estado, donde destacan los servicios gastronómicos. Otros procesos le han sucedido, donde varían la cantidad y tipo de actividades permitidas, su concepción y nomenclatura; concesiones o suspensiones de autorizos para ejercer determinadas actividades; aumento de causas de suspensión temporal; control del surgimiento de inmobiliarias, academias y escuelas privadas de arte; control del comercio minorista encubierto tras licencias para la producción; pago de tributos y tipo impositivo; apertura y operación de cuentas corrientes en determinadas actividades; relaciones de contratación; ordenamiento del servicio público de transportación de pasajeros; etcétera También, un poco más de la quinta parte ha aprovechado los cambios en el acceso ampliado a telefonía móvil, conexión a internet por datos o por nauta hogar, uso de plataformas virtuales, entre otros.

Gráfico 1. Porcentaje de iniciativas que han aprovechado la ventana de oportunidad [VO] por cambios estructurales



Fuente: Elaboración propia.

Si se realiza un análisis focalizado en iniciativas coordinadas por mujeres negras, los porcentajes que indican capacidad de aprovechamiento varían. De forma general hay un menor uso de estas oportunidades, excepto en el acceso a otros financiamientos para el desarrollo, procedentes de la cooperación internacional. Actualmente ya se consideran parte de las fuentes oficiales para el desarrollo local; pero en momentos precedentes no estaba tan explícito en documentos programáticos. Ello conduce a una pregunta: ¿la forma en la que se han diseñado y gestionado las políticas públicas ha tenido en cuenta los puntos de partida de las mujeres negras, la distancia psicosocial de las oportunidades, sus formas de organización y trabajo comunitario para garantizar accesibilidad, compatibilidad?

Se subraya como el aprovechamiento de los cambios en la gestión territorial y en los financiamientos locales es un 20 % menor. Según las mujeres negras, su acceso es más limitado a aquellas redes donde circula información oportuna, de manera sistemática y esclarecedora sobre las estrategias de desarrollo municipal, las fuentes de financiamiento disponibles en el territorio y las metodologías para su aplicación. También identifican resistencias en el tratamiento de los temas que abordan sus proyectos, o falta de priorización en la agenda pública.

Desde sus narrativas, otros factores que las han limitado para aprovechar las oportunidades en sentido general son, en primer lugar, los estereotipos y prejuicios. Le siguen la escasez de activos familiares, ingresos insuficientes, la carencia de medios tecnológicos. En menor medida señalan la falta de apoyo familiar, sobrecarga doméstica y el capital cultural.

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA AGENDA FUTURA Y LAS INVERSIONES EN DESARROLLO SOCIAL

Todas las iniciativas que focalizan en el ámbito de la estética son coordinadas por mujeres negras, lo que deviene un aspecto priorizado por este grupo social. Sin embargo, este no ha sido un tópico priorizado en la agenda de políticas públicas a escala

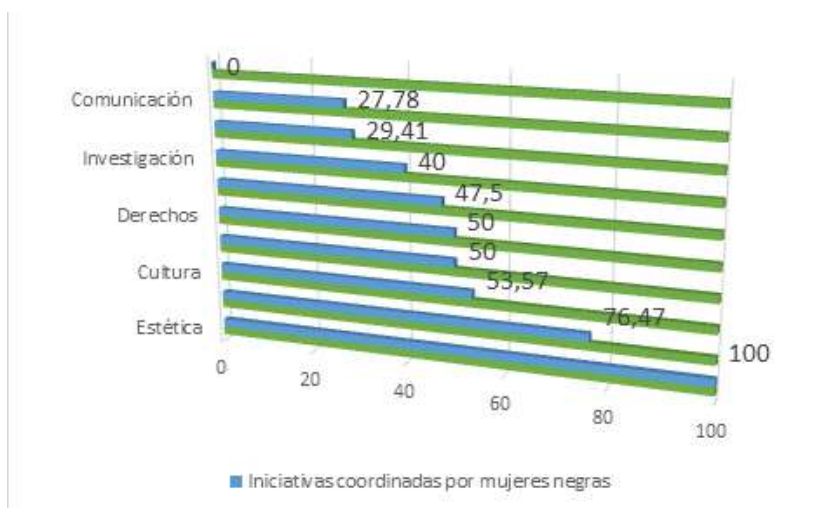
local. La renta de locales y los cambios en los modelos de gestión a favor de una desestatalización de algunos servicios han sido las medidas más notables. Por lo general, las estrategias de desarrollo territorial no se centran en actividades de servicios personales relacionados con la peluquería, la barbería, y la sastrería (Ver Fundora, 2018, p. 90). El trabajo con los bienes y servicios que coordina la administración pública del comercio interior y el programa contra el racismo y la discriminación racial pueden cruzar agendas y fomentar el apoyo a estas iniciativas.

No se trataría solo de una política afirmativa para el desarrollo de emprendimientos con servicios, sino también para el fortalecimiento de la identidad, para la salud mental, la autoestima, la construcción de comunidad, la educación inclusiva, el enfrentamiento a estereotipos y el fomento de valores decoloniales y antirracistas. Al respecto, dos de las participantes subrayan que:

Nuestras actividades comunitarias buscan ofrecer espacios con sentido de comunidad compartiendo experiencias y usando el cuidado del cabello rizado natural como pretexto para dialogar sobre temas diversos como autoestima, raza y discriminación racial. En el podcast entrevistamos personas cuyas historias de vida nos ayudan a pensar en los estereotipos que, en cuanto a raza, género y otras variables nos rodean. (Coordinadora del Proyecto Sociocultural Lo Llevamos Rizo)

Es increíble y loable cómo somos capaces de reinventarnos y crear desde nuestras realidades y necesidades proyectos favorables para nuestros contextos de actuación, dígame barrio, centro de trabajo, escuela, etcétera (Coordinadora del Proyecto Turban Queen).

Gráfico 2. Porcentaje de iniciativas ccordinadas por mujeres negras respecto al total por cada ámbito de intervención social



Fuente: Elaboración propia.

El empleo es otro espacio prioritario. Las brechas en los activos para el desarrollo de emprendimientos propios, el acceso inequitativo al mercado laboral, el trabajo informal, la sobrecarga doméstica, la violencia económica de la pareja, son urgencias para las mujeres negras. La creación de redes de gestión cooperada que se apoya en la solidaridad y la economía feminista, la combinación de oficios tradicionalmente femeninos con otros que rompen la división sexista del trabajo, el fomento de micro-cadenas productivas y de servicios, se expresan hoy en mujeres zapateras, talabarteras, panaderas, chapisteras, dulceras, modistas, artesanas, constructoras, artistas, comerciantes con mejores ingresos y condiciones de trabajo. El programa nacional de trabajo digno y los programas locales de producción de alimentos, gestión del hábitat, desarrollo sociocultural, industrias locales, turismo local, etcétera pueden enriquecer sus contenidos y estilos de intervención pública con las experiencias acumuladas por estas iniciativas. En este sentido, una de las participantes anotó que:

Somos el primer negocio de diseño y confecciones de ropa afro no religiosa, que trabaja por reivindicar la historia de los afrodescendientes y redimensionar el rol de las mujeres y hombres negros desde el derecho a la imagen. (Coordinadora de BarbarA's Power)

El ámbito de la cultura también es de gran relevancia como ha ocurrido con el movimiento afrodescendiente a nivel internacional. En este caso, las acciones de reconocimiento a la identidad cultural se complementan con las transformaciones en el empleo. En las metodologías para el desarrollo territorial se contemplan los proyectos socioculturales. Sin embargo, en la práctica, la distribución del financiamiento se inclina por los proyectos considerados productivos (Ver Fundora, 2018, p. 113). A pesar de que diversas iniciativas han demostrado la contribución de la cultura a la economía local, la práctica de inversión territorial en esta esfera no es muy extendida. Como reflejaron las mujeres en los intercambios, sus talentos artísticos son utilizados por agencias de turismo, cuyas ganancias no siempre se revierten en el territorio y mucho menos en el mejoramiento de las condiciones de vida de este grupo social. En el marco del Programa para la promoción de la equidad en espacios locales y comunitarios, coordinado por la Fundación Nicolás Guillén, se facilitó el proceso de profesionalización de grupos culturales para que pudieran obtener ingresos e insertarse en la industria turística, como una estrategia de sostenibilidad económica, social y cultural de sus tradiciones. Se considera primordial el apoyo material y político a los proyectos locales de desarrollo cultural que atienden con enfoque de equidad las iniciativas lideradas por mujeres negras, ya que son espacios garantes de derechos culturales. Ello se argumenta desde la intervención de otra de las participantes:

Es un espacio donde se realizan actividades culturales para los adultos mayores, mujeres y niños y niñas. También tenemos un taller de manualidades para jóvenes con capacidades diferentes donde han alcanzado premios munici-

pales y provinciales en diferentes eventos. (Coordinadora del Proyecto Cultural Comunitario Atrapa Sueños)

El ámbito de los cuidados también es fundamental para las mujeres negras. Desde las instituciones de cuidado a infantes y personas con discapacidad, el autocuidado de la salud física y mental, el cuidado del cabello, la protección frente a manifestaciones de violencia hasta el cuidado del medio ambiente, figuran entre los tipos de iniciativas que se priorizan y donde se acumulan experiencias en función de políticas públicas descentralizadas. Este es un eje transversal a diversos tipos de acciones. En la escala local, pueden lograrse mejores articulaciones con los proyectos de gestión del hábitat, los programas de género y equidad, la implementación territorial del Programa para el Adelanto de la Mujer, etcétera.

El trabajo con el enfoque de derechos, el fortalecimiento de la cultura jurídica y el desarrollo de capacidades también suelen estar entre los principales intereses de las mujeres negras. Estos factores han sido identificados por ellas mismas como pasivos que frenan el aprovechamiento de las oportunidades, sus procesos de empoderamiento personal y comunitario; así como sus estrategias de enfrentamiento a manifestaciones de discriminación. Al respecto, una participante argumentaba que:

Somos una colectiva de reciente creación, creada por y para el empoderamiento de las mujerxs desde la comunicación y en interacción con otras disciplinas y saberes. Además, nos proponemos ser facilitadorxs de espacios para la creación, el diálogo y el reconocimiento de las diferencias, desde la sororidad, corresponsabilidad, inclusión y articulación feminista. Tenemos un posicionamiento antirracista y contra toda forma de discriminación. (Colectiva Chicas Poderosas Cuba)

CONCLUSIONES

En el contexto cubano se han dado cambios sustanciales en torno al desarrollo local. Se expresa en un cambio de percepciones y prác-

ticas de los actores involucrados, en relación a otras etapas de mayor centralización en el ámbito de las políticas sociales. Tiene su colofón en la aprobación de la política de fomento del desarrollo territorial. Sin embargo, la funcionalidad de la comunidad como codecisora y cogestora de los principales procesos de desarrollo, ha tenido vaivenes en la praxis política. Esta inestabilidad ha obstaculizado la sostenibilidad e innovación en los procesos de desarrollo, emancipación y soberanía que orientan la utopía revolucionaria.

Coexisten diversos modos de entender las comunidades y su papel en las políticas de desarrollo. Ninguna comunidad se parece a otra, y esta heterogeneidad enriquece y complejiza cualquier proceso de transformación social. Los saberes y prácticas en las formas de organización comunitaria de las poblaciones negras, y en especial, las lideradas por mujeres, devienen referentes para avanzar hacia otras formas de diseñar e implementar los procesos de desarrollo territorial.

Los arreglos familiares, las redes comunitarias, las asociaciones de economía solidaria, culturales, religiosas, identitarias, componen un tejido social que implica un replanteamiento de las convocatorias a las consultas populares para las estrategias de desarrollo, a los procesos de diseño, gestión y evaluación de proyectos locales, a la construcción de cartera de proyectos, etcétera.

Se tiende a una concepción de los procesos de desarrollo con prácticas tradicionales que afectan la forma en que participan algunos grupos sociales, constituyendo un espacio de acaparamiento de oportunidades por parte de otros grupos con ventaja socioeconómica. Mapear las experiencias comunitarias lideradas por mujeres negras permite hacer una lectura diferente de la realidad. De esta forma la agenda de políticas públicas y la distribución de recursos para el desarrollo pueden readecuar prioridades con criterios más inclusivos.

La afroestética; el trabajo digno cooperado; la identidad cultural desde las artes, la culinaria, el lenguaje; los cuidados; la capacitación; entre otros, constituyen ámbitos priorizados por estos

grupos sociales que no acceden de manera equitativa a los recursos destinados al desarrollo territorial.

Desde un enfoque configurativo de las políticas locales de equidad, tenemos sujetos colectivos organizados, con experiencias acumuladas, que tienen mucho potencial para retroalimentar los objetivos, la definición de población meta, los repertorios de acción, la construcción de presupuestos sensibles a género y equidad, el sistema de indicadores para el seguimiento y evaluación de los programas de equidad vinculados a las estrategias de desarrollo municipal; así como los procesos de implementación local del programa para el adelanto de la mujer y del programa contra la discriminación racial y el racismo.

La innovación en la política social cubana depende de varios procesos, uno de ellos está en visibilizar estas experiencias y hacerlas parte de un necesario diseño de políticas con bases comunitarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Fraser, Nancy. (14 de octubre de 2013). How feminism became capitalism's handmaiden, and how to reclaim it. *The Guardian*. [Traducción por Lola Rivera "De en la línea de fuego", 21 de octubre 2013. Publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género].
- Fundora, Geydis. (2018). *Configuración de políticas locales de equidad en el modelo económico y social de desarrollo socialista*. [Tesis de doctorado]. Universidad de La Habana.
- Fundora, Geydis; Zabala, María; Muñoz, Marta; Barbón, Regla, y Albizu, Juan. (2021). *Vulnerabilidades en la vivienda y el hábitat de mujeres negras de Cuba. Análisis prospectivos en tres escenarios de políticas públicas*. La Habana: FES-FLACSO Cuba / Universidad de La Habana.
- Hill Collins, Patricia. (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En Mercedes Jabardo (ed.) *Feminismos negros. Una antología* (pp. 99-134). Madrid: Editorial Traficante de Sueños.

- Jabardo, Mercedes. (2012). Introducción. Construyendo puentes: en diálogo desde / con el feminismo negro. En Mercedes Jabardo (ed.) *Feminismos negros. Una antología* (pp. 27-56). Madrid: Editorial Traficante de Sueños.
- Jusu-Sheriff, Yasmin. (2013). Me parece que las universitarias no comprenden las conexiones entre ellas y las mujeres de las comunidades. Entrevista realizada por Margo Okazawa-Rey. En *Africana. Aportaciones para la descolonización del feminismo* (pp. 10-122). Barcelona: Oozebap.
- Rodríguez-Palop, María Eugenia. (2019). *Revolución feminista y políticas de lo común frente a la extrema derecha*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Miranda, Claudia. (2020). Las epistemologías de las redes de mujeres negras y los movimientos pedagógicos a contrapelo: sobre otros cimarronajes en los territorios de la diáspora afrolatina. *Revista Geopauta*, 4(3), 99-115.
- ONEI-CEPDE. (2016). *El color de la piel según el Censo de población y vivienda del 2012*. Informe de la Oficina Nacional de Estadísticas e Información.
- Stack, Carol. (2012). Roles sexuales y estrategias de supervivencia en una comunidad negra urbana. En Mercedes Jabardo (ed.) *Feminismos negros. Una antología* (pp. 187-206). Madrid: Editorial Traficante de Sueños.
- .

LAS MUJERES AFRODESCENDIENTES Y LOS RETOS DEL TRABAJO DE CUIDADOS

Felicitas Regla López Sotolongo

INTRODUCCIÓN

La relación migración y trabajo de cuidados ha sido analizada por diversos especialistas a escala nacional e internacional. En América Latina, en los últimos años surge el concepto de organización social del cuidado e incluso el de redes de cuidado. Siguiendo a Esquivel (2014), el concepto permite un análisis aplicado a los países del Sur.

En nuestra región existen sistemas, políticas públicas y programas de cuidados independientes, pero no se conforma de manera integrada, una oferta clara de dispositivos para su provisión. Al respecto, autoras y autores como Batthyány (2020, 2023); Díaz, y Martínez-Buján (2018); Valenzuela, Scuro, y Vaca (2020) han examinado detenidamente este panorama regional.

En los últimos tiempos, el interés por el tema de los cuidados ha permitido su inclusión como parte de estudios multidisciplinarios. Por su importancia para el sostenimiento de la vida y el impulso del movimiento feminista, ha llegado a considerarse un trabajo que trasciende más allá del espacio familiar y que según la perspectiva

feminista enfatiza, se presenta en calidad de trabajo invisibilizado y feminizado a pesar de la contribución social de quiénes los realizan y de cuya provisión depende el bienestar y la satisfacción de necesidades Campoalegre; López; Castro; Chávez y Manreza (2023).

La perspectiva del derecho al cuidado tiene como uno de sus aspectos destacables el colocarlo como uno de los derechos humanos universales consagrados en los diversos Instrumentos internacionales, a pesar de no estar explícitamente nominado como tal. Para esto, sitúa la responsabilidad de garantizar el cuidado a actores que trascienden a la familia y al Estado como garante del derecho.

No obstante, son escasos los estudios que se refieren a la presencia de las mujeres afrodescendientes migrantes que realizan trabajo de cuidados, a través del mercado laboral formal e informal. Al respecto, el objetivo de este artículo es analizar las brechas de género que limitan a las mujeres afrodescendientes en el desempeño del trabajo de cuidados en el mercado laboral.

Las mujeres afrodescendientes encaran una discriminación mayor. Según cálculos de CEPAL con datos de la ronda censal de 2010 para Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Costa Rica, Honduras, Nicaragua y Panamá el sesenta y tres por ciento de quienes realizan trabajo doméstico eran afrodescendientes (ONU Mujeres, OIT y CEPAL, 2020, citado en OIT, p. 10, 2021).

El análisis que se presenta sostiene un diseño cualitativo que combina el análisis documental y el resultado de entrevistas a mujeres afrolatinoamericanas y caribeñas, que realizan el trabajo de cuidados, que realizan dicha actividad fuera de su país de origen, es decir como migrantes, ando cuenta sus las trayectorias laborales. Atendiendo a ello, la estructura de este artículo es la siguiente: en primera instancia se presenta una una revisión teórica y normativa a través de la bibliografía utilizada; en segunda se muestra el resultado de entrevistas realizadas a las referidas que mujeres que se encontraban en España en calidad de migrantes. Se escoge este país debido a que constituye uno de los destinos principales de la migración en nuestra Región, tendencia que se ha intensificado.

EL TRABAJO DE CUIDADOS EN CLAVES DE GÉNERO Y DERECHOS EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN

Para entender el trabajo de cuidados en claves de género y derechos, es necesario comprender la migración, su intensificación, feminización y precariedad, como significativa brecha de género.

Según la Organización Internacional para las migraciones [OIM] (2006), se define a la migración como el movimiento de población hacia otro territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas. Paralelamente, el/a migrante es la persona que se traslada de su lugar habitual de residencia dentro de un mismo país o a través de una frontera internacional, temporal o permanentemente por razones diversas (OIM, 2018 y Fernández, 2022).

Sobre el aumento de la migración femenina en el mercado de trabajo, Silva (2023) señala que: “Ha generado dinámicas relacionales en las familias, en torno a los cuidados transnacionales, donde se configuran interacciones glociales situadas en diversos lugares, espacios y escenarios más allá de la co-presencial corporal; dando paso a nuevos arreglos en los cuidados [...]” (Silva, 2024, p. 184).

La feminización de las migraciones, aunque con un ligero decrecimiento, refuerza la tendencia global a la feminización de los cuidados. Esta tendencia ha sido evaluada y confirmada en el reciente Informe Mundial de Migraciones (2024), tal como se presenta en la tabla a continuación:

Tabla 1. Migrantes internacionales por sexo

Año	Hombres	Mujeres
2000	50,6 %	49,4 %
2005	51,0 %	49,0 %
2010	51,6 %	48,4 %
2015	51,7 %	48,3 %
2020	51,9 %	48,1 %
2024	51,9 %	48,1 %

Fuente: Informe sobre las Migraciones en el Mundo (OIM, 2024).

Según las estimaciones actuales, hay un total de 281 millones de migrantes internacionales en el mundo (3,6 %) de la población mundial, siendo el trabajo el principal motivo por el que las personas migran a otros países, especialmente dentro de las regiones. Actualmente hay un número mayor de hombres que de mujeres migrantes (OIM, 2024).

En los países de destino, las mujeres migrantes en muchos casos realizan trabajos que las mujeres de la localidad no los desean realizar, principalmente en lo referente al trabajo doméstico y de los cuidados de niños, niñas y personas adultas mayores. Estos trabajos pueden llegar a ser poco deseables en cuanto a condiciones laborales, remuneración, protección legal o reconocimiento social. Esto se trata de una situación crítica y sostenida en el tiempo, que requiere atención porque conlleva a otras circunstancias como las violencias en el espacio laboral, comunitario y familiar; la discriminación, la explotación laboral y sexual, entre otras.

Durante la pandemia, se puso de relieve la sobrecarga del trabajo de cuidados y esa situación tuvo un profundo impacto económico y social para los grupos con mayor vulnerabilidad, especialmente en las situaciones de movilidad humana y pérdidas a la economía.

En este contexto, la población migrante se enfrentó a condiciones de mayor riesgo y desprotección. De lo anterior se deduce que las mujeres migrantes con trabajos de cuidados se hayan visto afectadas cuando presentaban dificultades para recibir sus salarios y como consecuencia quedaban limitadas las remesas dirigidas hacia las familias en sus países de origen y en mayor riesgo de contagio, a pesar de la enorme significación de los cuidados para el sostenimiento de la vida de las personas, independientemente del espacio geográfico en que se realice.

Particularmente tensa es la situación de las trabajadoras de cuidados remunerados, en los ámbitos institucionales o familiares. La Organización Internacional del Trabajo [OIT] caracteriza al trabajo de cuidados remunerado como aquel que es realizado por

trabajadores y trabajadoras del cuidado a cambio de una remuneración o beneficio (OIT, 2019, 2023).

A nivel regional se han dado pasos importantes con relación al tema de los cuidados. Pero quedan pendientes de solución importantes desafíos, agudizados por de los cambios sociales, económicos, políticos y demográficos. Entre estos desafíos sobresale que la mayor parte del trabajo de cuidados y doméstico recae en las mujeres racializadas. Se impone la desracialización de los cuidados como parte de la estrategia feminista en defensa de las mujeres, es decir las tres R+D, como ha conceptualizado por la Doctora Campoalegre (Campoalegre, 2024). Ello trascurre a pesar de que existen avances legislativos e inclusive normas jurídicas e incluso constitucionales que apuntan al reconocimiento del cuidado y la necesidad de promover una modalidad más equitativa de distribuir las responsabilidades en el interior de la familia y entre las instituciones públicas (Batthyány, 2020 p. 46).

La inclusión de la perspectiva de género en los estudios relacionados con la migración ha posibilitado aportes en especial cuando se estudian temas relacionados a los cuidados. El trabajo de cuidados tiene un momento clave y es cuando se conceptualiza de manera diferencial el cuidado del trabajo doméstico (Batthyány, 2023, p. 36).

La feminización de las migraciones se da como un fenómeno a nivel mundial y se relaciona con la llamada crisis de los cuidados, es decir, donde se observan dificultades para responder a las necesidades de cuidado, lo como señala Carrasquer, 2013, ocurre por los cambios económicos, políticos y de género (Carrasquer, 2013 citado por Silva, y Charry, 2023).

La mayoría de trabajadoras del cuidado remunerado son mujeres, con frecuencia migrantes y cuando realizan su trabajo en la economía informal, las condiciones son precarias y reciben bajo salario (OIT, 2023). En América Latina y el Caribe en su mayoría las trabajadoras del hogar son afrodescendientes, indígenas o migrantes, enfrentan una alta informalidad, el 76% carece de condiciones laborales (OIT, 2024).

Los sucesos y circunstancias de la vida social, política y la persona raramente se pueden entender como determinadas por un solo factor, están configuradas por muchos factores y de formas diversas (Ocoró, 2022). En vínculo con lo anterior, la idea de Viveros; “los procesos migratorios ponen en relación diversos ejes de desigualdades, razón por la cual resultan ser también un campo relevante para el análisis teórico y empírico de la interseccionalidad” (Viveros, p. 148, 2024).

La migración transforma los modos de cuidar lo que en opinión de Valenzuela, Valenzuela, Scuro, y Vaca (2020) desencadena importantes transformaciones en los hogares de las trabajadoras migrantes:

Se produce una redistribución del trabajo de cuidado de los familiares que permanecen en el país de origen y al mismo tiempo se ponen en cuestión los roles de género y la organización tradicional de la familia en torno a ellos. (p. 54)

Se ha constatado por expertas en la región que las mujeres migran para mejorar sus condiciones de vida, obtener ingresos y mantener a sus familias, en tanto “se genera una necesidad de cuidados sobre todo de niños, aunque también de personas mayores que son cubiertos por otras mujeres de la familia o personas contratadas en el hogar, las que son costeadas con las remesas de las mujeres migrantes” (Batthyány, 2020, p. 19).

Como la migración supone cambios para la vida de los niños que se quedan y sobre ese se documentan diversas estrategias en los procesos de crianza que ponen en marcha migrantes y sus familias. Los trabajos sobre la maternidad transnacional presentan diferentes estrategias en los procesos de crianza que ponen en marcha madres migrantes y sus familias, lo que se evidencian los estudios de Hondagneu-Sotelo y Avila, (1997); Nicholson, (2006) citados por Citlali, (2014); (Naciones Unidas, 2024) que brindar cuidado y protección requiere la participación de más parientes no solamente mujeres.

Paralelamente la transición demográfica ha generado que en algunos países se han alcanzado altas cifras de envejecimiento poblacional, a escala nacional y global. Esta situación potencia la demanda de servicios de atención de salud y domésticos. Ante estas tendencias es necesario un replanteamiento de las políticas públicas para satisfacer las nuevas y crecientes demandas del trabajo de cuidados.

Según señala la Organización Internacional del Trabajo [OIT] corresponde considerar cómo influyen el impacto del crecimiento demográfico, el envejecimiento de la población, los cambios en la estructura familiar, la persistente desigualdad de género en los mercados laborales y las deficiencias en las políticas sociales ante lo cual se demandan acciones por parte de los Gobiernos, empleadores, sindicatos y ciudadanía para abordar la organización del trabajo de cuidados (OIT, 2019).

Se ha demostrado que cuando las tareas del cuidado se intensifican con otras enmarcadas en los trabajos domésticos, la precarización y feminización de estas actividades es mucho mayor, como lo ha destacado. Este argumento ha sido profundizado las brechas de género según sostiene Díaz y Martínez- Bujan (2018, citado por Margret, 2020).

En los migrantes con estatus migratorio irregular, se perciben con más fuerza los factores de vulnerabilidad, desigualdad y desprotección y para las mujeres esa situación es mucho más difícil cuando van acompañadas de hijos por lo que representa en el ámbito de protección y derechos de los(as) niños(as). Entre otros riesgos asociados, se encuentra las discriminaciones de que son objeto las mujeres migrantes en el mercado laboral.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ofrece un marco propicio para abordar la relación entre migración y desarrollo, que reconoce en la migración un aspecto fundamental del desarrollo, según el cual todos los migrantes forman un grupo vulnerable que requiere protección aunque. Si bien la Agenda 2030 no incluye de manera explícita a las personas afrodescendientes, su premisa de que “nadie se quede atrás” obliga a la visualización

e inclusión de los grupos que viven las mayores desventajas y en situación de vulnerabilidad (CEPAL, 2017).

El enfoque del trabajo de cuidados desde la perspectiva del trabajo decente, se basa en el Programa de Trabajo decente de la OIT, que se asienta en la Constitución de la OIT (1919) y en una gran diversidad de normas internacionales de trabajo y declaraciones (OIT, 2023, p. 2).

La OIT como organismo especializado de Naciones Unidas adoptó el Convenio 189 sobre trabajo decente para las trabajadoras y trabajadores domésticos, con el objetivo de establecer principios y derechos básicos para la protección de sus trabajadores. Garantiza a las trabajadoras del hogar y de cuidados condiciones mínimas de trabajo y seguridad social equiparable al resto de los trabajadores. El Convenio ha incidido de forma directa en la modificación de normas y regulaciones en numerosos países que lo han ratificado (OIT, 2021, p. 2).

El Convenio 190 de la OIT (2019) aborda de manera inclusiva e integral el problema de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo, reconociendo específicamente la violencia de género. Se aplica a todas las modalidades del trabajo y actividades que no siempre se realizan en un espacio determinado.

Según la CEPAL, el trabajo es la llave maestra de la igualdad y, junto con la educación, es la vía privilegiada para la inclusión social. No deja dudas de que lo que ocurre en el ámbito del trabajo influye decisivamente en las posibilidades de caer en la pobreza o de ser capaz de superarla. En este sentido, el trabajo es clave para lograr igualdad, autonomía, dignidad y ciudadanía (CEPAL, 2017b, 2019a, citado por Rangel, 2020).

MIGRACIÓN Y MUJERES AFRODESCENDIENTES

La condición étnica-racial ha condicionado a las personas afrodescendientes a estar sobrerrepresentadas históricamente en espacios de pobreza y de marginalidad, enfrentado distintas formas de racismo, discriminaciones, prejuicios y estereotipos que han obstaculizado su participación interseccional e intercultural. Las discri-

minaciones sufridas por las mujeres afrodescendientes, como resultado de experimentar diversas identidades, no son simplemente una sumatoria de discriminaciones, en realidad consisten en la confluencia de diversos factores que se potencian al experimentar simultáneamente el racismo y el sexismo (CEPAL, 2017, p. 45).

Los derechos humanos deben colocarse como prioridad para lograr la visibilización del aporte de las mujeres y familias afrodescendientes que forman parte de los procesos de movilidad, sus motivaciones van también encaminadas a mejorar las condiciones de vida, alejarse de conflictos en territorios, violencia y a través del trabajo la realización que no pudieron encontrar antes.

Las entrevistas que hemos realizado a mujeres inmigrantes afrodescendientes, como parte de este estudio, han dado evidencias de la situación real en que se encuentran realizando su trabajo como cuidadoras, las principales dificultades por las que atraviesan están relacionadas con los bajos salarios que reciben, el exceso de trabajo, la falta de reconocimiento y la discriminación. A continuación se relacionan sus discursos sobre el tema:

“Son muy bajos los salarios para las personas que se dedican a cuidar niños y adultos mayores” (joven afrochilena, 2024);

“Hay que lidiar con los cambios de humor de la persona que se cuida; debo limpiar y atender a una señora adulta mayor” (joven afrocubana, 2024);

“La ayuda que brindamos a los padres de los niños que cuidamos les permite trabajar fuera de casa”;

“Se necesita concientizar más en la sociedad sobre el respeto a los inmigrantes y especialmente los latinos”; (adulta media, negra dominicana de ascendencia haitiana, 2024);

“Me esfuerzo por mi familia que necesita todo mi apoyo y envío dinero, cuando me regularice espero encontrar otro trabajo; A veces me discriminan y siento que es por ser una mujer negra” (adulta mayor afrovenezolana, 2024);

“Piensan que las mujeres negras somos unas mulas de

carga” (joven afroargentina, 2024);

“No creo que pueda salir adelante en este país mientras siga en este trabajo bajo el acoso de todo tipo” (joven, afrocubana, 2024).

Las personas que proveen cuidados comparten características distintivas. Al proporcionar cuidados entran en contacto con las y los receptores de estos y pueden entrar en frecuentes tensiones motivadas por diversas causas de la exigencia del trabajo que realizan. Tales personas no constituyen un grupo de alta heterogeneidad debido a múltiples factores. Entre ellos el discurso de las entrevistas destaca los siguientes: las experiencias anteriores en el trabajo que realizan, la remuneración que reciben y en general condiciones del trabajo. La raza y la apariencia personal y el idioma y otras barreras culturales y territoriales.

En España los empleos de baja cualificación son compartidos por mujeres latinoamericanas, africanas y de Europa del este. La mayor parte de las mujeres migrantes en su país poseen estudios secundarios o superiores (Acoge, 2017; Rodicio y Sarceda, 2019, citado por Barreira et al.).

Esta situación no es privativa de España. Las experiencias de mujeres afrocolombianas residentes en Chile, reafirman que realizan trabajos sin contrato y que reciben abusos de los empleadores/as. Las participantes en este ámbito se ubican en la intersección de las categorías “mujer” y “negra”; según relatan, ser “mujer negra” inmigrante constituye la principal intersección que las convierte en blanco de discriminación racista y sexista en la cultura receptora (Carrére y Carrére, 2015; Belliard, 2016).

El fenómeno migratorio en Chile y la presencia de mujeres afrodescendientes migrantes, se analiza por Encina y Solar (2023) que argumenta que se produce en busca de las mejores condiciones de vida estableciendo según señalan prácticamente relaciones sin contrato, no cuentan con derechos quedando a merced de la disposición salarial, honoraria y trato que más beneficie a sus empleadores (Encina y Soler, 2023). Las mujeres afrodescendientes que

realizan trabajos remunerados en el ámbito de los cuidados quedan encasilladas en sus roles lo que dificulta su acceso a los sectores u ocupaciones más calificadas en el mercado laboral (Muñoz, 2014, citado por CEPAL, 2018, p. 40).

La importancia adquirida por la migración internacional en Costa Chica de Oaxaca, conocida a través de un estudio que realizara Citlali (2024) en una comunidad de afrodescendientes, posibilita entender el rol de la familia y cambios en la dinámica familiar : Los procesos de cambios y reajustes en las unidades familiares pueden darse en distintos niveles como resultado de la migración internacional (Guarnizo, 1997; Martin , 2007,citado por Citlali, 2014).

La mayoría de mujeres inmigrantes de África subsahariana en España se desempeñan como cuidadoras de ancianos, trabajo que incluye otros servicios como cocinar y limpiar para los ancianos o enfermos, hacer compañía, lavar ropa, entre otras actividades. Los estudios y formación profesional recibida tanto en su país como en España no son garantía para lograr empleo (Bahdom, 2019).

La falta de información, la comunicación, la religión y costumbres influyen en la adaptación a la sociedad a la que ingresan. El reto es que encuentren un equilibrio que permita lograrlo. Mujeres haitianas realizan trabajos en República Dominicana. En muchos casos, el trabajo remunerado que realizan se convierte en una vía de escape frente a la violencia, pero al mismo tiempo ese trabajo las expone a nuevas formas de violencia.

La movilidad humana entre Haití y República Dominicana no puede entenderse sin considerar el papel crucial de los cuidados. Reconocer este trabajo y garantizarlos derechos de quienes lo realizan es esencial para construir una sociedad más justa e inclusiva en ambos lado de la frontera. (LLavaneras, 2024)

Existen vulneración de derechos y brechas que afectan a las mujeres afrodescendientes migrantes que realizan trabajos domésticos y cuidados, los factores que lo provocan son diversos y van desde la etnia, la raza, el color de la piel, la edad, etcétera.

Tampoco se logran satisfacer todas y cada una de las circunstancias en que quedan atrapadas las mujeres afrodescendientes ante condiciones de inseguridad, situaciones de riesgo, violencia, y múltiples discriminaciones. En la situación de irregularidad difícil de ubicarlas; de ahí la dificultad para elaborar estadísticas o estimaciones más o menos fiables en cuanto a número de personas en situación irregular o sus características en cuanto sexo, diversidad, edad, situación familiar u origen étnico, entre otros” (OIT, 2023).

Complejiza este panorama crítico la falta de datos desagregados por género y raza que puedan orientar con eficacia los sistemas y las políticas de cuidados. No obstante, existen elementos que caracterizan la presencia de las mujeres afrodescendientes migrantes en tareas de cuidados y domésticas, entre los que se pueden mencionar: las discriminación múltiples que padecen y condiciones en que realizan su trabajo por tanto precario e invisible. Otros factores como la regulación de la situación legal en el país y la necesidad de protección social son también determinantes.

La capacitación y el reconocimiento del marco legal para protección de los derechos de las mujeres afrodescendientes y otras acciones de apoyo son necesarias, así como el fortalecimiento de redes, la promoción y realización de cursos de superación que posibiliten su desarrollo y proyectos que deriven nuevos replanteamientos alrededor del tema.

CONSIDERACIONES FINALES

Para las mujeres migrantes, en el proceso de búsqueda de oportunidades laborales el trabajo de cuidados es considerado un nicho de empleo disponible, aunque marcado por condiciones como tendencia desfavorables materia de derechos y de la protección social en particular ante las condiciones del estatus migratorio irregular.

La inclusión de la perspectiva de género, antirracista y decolonial, al analizar la relación migración y trabajo de cuidados permite con mayor precisión identificar las brechas que afectan a las mujeres afrodescendientes que se desempeñan como proveedoras de

cuidados remunerados. La invisibilización, el poco reconocimiento del aporte social de su trabajo, las manifestaciones de violencia en el ámbito laboral y las múltiples discriminaciones, constituyen los obstáculos que impiden el justo ejercicio de sus derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bahdon, Abdillahi. (2019). Las mujeres inmigrantes subsaharianas y el mundo laboral en la región de Murcia: Exclusión y estrategias comunitarias e individuales de inserción laboral. *Revista Jurídica de los Derechos Sociales*. <http://www.upo.es>
- Barreira, Eva; Santamaría Olaya; Sarceda, Carmen, y Rial, Antonio. (2022). Problemática de la migración femenina en actuación y propuesta de mejora. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, [RICD], 4(16). <https://doi.org/10.15304/ricd.4.16.8407>
- Batthyány, Karina. (2020). Recorridos latinoamericanos de los cuidados. En *Miradas latinoamericanas. Un estado del debate* (pp. 11-52). Buenos Aires: CLACSO.
- Batthyány, Karina. (16 de agosto de 2023). Frente a las migraciones, aparecen discriminaciones específicas asociadas al género. *Info CLACSO*. <https://www.clacso.org>
- Campoalegre, Rosa; López, Felicitas; Castro, Anisia; Chávez, Ernesto, y Manreza, Yanel. (2023). *Familias cubanas: un programa para transformar el trabajo de cuidados a largo plazo en beneficio de las personas mayores*. [Informe de Resultado de investigación]. CIPS.
- Campoalegre, Rosa. (2024). *Conferencia inaugural del Curso taller Enfoques y tensiones de los sistemas de cuidados*. Monterrey. Universidad de Nuevo León.
- Comisión económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2017). *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*. <https://www.cepal.org>
- Comisión económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2018). *Mujeres afrodescendientes en América Latina y el*

- Caribe. Deudas de igualdad*. Comisión económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org>
- Comisión económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de desigualdad en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL / UNPFA.
- Citlali Q., Reyna. (2015). *Migración femenina e incidencias en la crianza: el caso de una población afrodescendiente en México*. S. d.: s. d. <https://scielo.org>
- Díaz, Magdalena, y Martínez-Bujan, Raquel. (2018). Mujeres migrantes y trabajos de cuidados: transformaciones del sector doméstico en España. *Panorama Social*, (27). [Primer Semestre]. <https://www.funcas.es>
- Echeverría, Viviana. (2024). *8M: Las Mujeres y su peso en la población en España*. <https://echeverriaabogados.com/es/blog/actualidad/8m-mujeres-inmigracion-espana>
- Encina, Mauricio, y Solar, Catalina. (2023). La mujer migrante afrodescendiente en Chile: una mirada desde la Sociedad de Externalización de Stephan Lessenich. *Némesis. Sección Dossier. Teoría Crítica Actual*. <https://revistanemesis.unchile.cl>
- Fernández, Sara. (2022). *Condiciones laborales de los cuidadores migrantes: servicios privados de atención en el domicilio*. <https://ruc.rdc.es>
- LLavaneras, Masaya. (2024). Los cuidados en la movilidad humana: Haití y la República Dominicana. *Seminario*. <https://obmica.org>
- Margret, Olga. (2020). El cuidado decolonial en España desde una perspectiva feminista africana. *Agencia andaluza de cooperación*. <http://participamostransformamos.org>
- Ocoró, Annie. (2022). Las contribuciones de la perspectiva interseccional a las luchas de las mujeres negras en América Latina y El Caribe. En *Voces Afrofeministas* (pp. 31-40). La Habana: Ediciones Sensemayá.
- OIM / ONU Mujeres. (2018). *La migración en la Agenda 2030. Guía para profesionales*. <http://publications.iom.int>

- OIM / ONU Mujeres. (2023). *Género, migración y tareas del cuidado. Desafíos en América del Sur*. [Dosier]. <https://lac.ion.int>
- OIM. (2024). *Género y migración*. Portal de Datos sobre Migración <https://www.migrationdataportal.org>
- OIM. (2024). *Informe sobre migración en el mundo 2024*. <https://publication.iom.int>
- OIT. (2011). *Convenio sobre las trabajadoras y los trabajadores domésticos*. <https://normalex.ilo.org>
- OIT. (2019). *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente*. <https://www.ilo.org>
- OIT. (2019). *Convenio sobre la violencia y el acoso*. <https://normalex.ilo.org>
- OIT. (2021). *El trabajo doméstico remunerado en América Latina y el Caribe, a diez años del Convenio núm. 189*. <https://www.ilo.org>
- OIT. (2023). *Estrategia regional de la OIT de migración laboral y movilidad humana en América Latina y el Caribe 2023-2030*. <https://www.ilo.org>
- OIT. (2024). *Estimaciones mundiales de la OIT sobre los trabajadores migrantes internacionales*. [Resumen ejecutivo]. <https://www.ilo.org>
- OIT. (2024). *Igualdad de Género. Noticias*. 1.^a Academia de Género e Inclusión en América Latina. <https://www.ilo.org>
- Rangel, Marta. (2020). *Protección social y migración. El desafío de la inclusión sin racismo ni xenofobia*. <https://repositorio.cepal.org>
- Silva, E. Johnn, y Charry, Claudia L. (2023). *Perspectivas actuales del cuidado en el contexto de la migración. Una revisión teórica*. <https://www.researchgate.net/publication/382193158>
- Silva, Jimena; Ramírez, Francis, y Zapata, Pamela. (2018). *Experiencias laborales de mujeres migrantes afrocolombianas en el norte de Chile*. <https://www.interciencia.net>
- Valenzuela, María Elena; Scuro, Lucia., y Vaca-Trigo, Iliana. (2020). *Desigualdad, crisis de los cuidados y migración. Migración y del trabajo doméstico remunerado en América Latina*. CEPAL, <https://www.cepal.org>

Viveros, Mara. (2024). Interseccionalidad. Genealogía, debates y políticas. En *Derechos de los Afrodescendientes* (pp. 141-152). Buenos Aires: CLACSO.

SOBRE LAS AUTORAS Y AUTORES

ROSA CAMPOALEGRE SEPTIEN

Cuba. Socióloga. Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Doctora en Ciencias Sociológicas. Profesora e investigadora titular. Coordinadora del GT CLACSO Afrodescendencias y Propuestas Contrahegemónicas. Presidenta de la Asociación Internacional para el desarrollo adrofeminita [AIDAF]. Coordinadora de la Red Internacional de Voces Afrofeministas [Rivas] y la Cátedra de Estudios sobre Afrodescendencias Nelson Mandela. Consultora internacional. Universidad de la Diáspora Africana. Miembro de la Articulación Latinoamericana para los Decenios Afrodescendientes [ALDA]. Afrocubana.

ANNY OCORÓ LOANGO

Doctora en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [Conicet] y se desempeña como docente de posgrado en FLACSO, Argentina

y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Integra el GT CLACSO Afrodescendencias y Propuestas Contrahegemónicas. Presidió la Asociación de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as y del Caribe [AINALC] (2018-2024). Afrocolombiana.

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA (†).

Tiene un doctorado en Psicología Social y un posdoctorado en Análisis Crítico del Discurso. Fue editor de la *Revista ABPN* (Asociación Brasileña de Investigadores Negros) e investigador del CNPQ. Actuó como superintendente de Inclusión, Políticas Afirmativas y Diversidad de la Universidad Federal de Paraná y fue becario de productividad del CNPQ. Trabajó en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE-UFPR), Centro de Estudios Afrobrasileños (NEAB-UFPR) y en el Centro de Monitoreo de Políticas Públicas para la Igualdad Racial de la Fundación Perseu Abramo (NAPP Igualdad Racial). Falleció en el año 2024. Brasil.

ARBEBY BUSTAMANTE VALDÉS

Economista, especialista en Estudios Afrolatinoamericanos y Caribeños, magíster en Economía y candidato a doctor en Educación por la Universidad San Buenaventura. Fue docente catedrático de distintas universidades. Ha sido rector de instituciones educativas con orientación en etnoeducación afrocolombiana en los departamentos de Cauca y Valle del Cauca. Es representante legal de la Asociación para la Promoción, Desarrollo y Defensa Integral de las Comunidades Negras “KASIMBA”. Actualmente es integrante de la Asociación de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as y del Caribe [AINALC] y del Colectivo de Rectores y Rectoras Afrocolombianos/as “CORRA”. Afrocolombiano.

ALESSANDRO GRASSI

Es maestro en filosofía egresado de la Universidad de Roma Tres en Italia. Ha trabajado como investigador en el Laboratorio de Innovación Económica y Social de la Universidad Iberoamericana de Puebla. Actualmente es doctorando en Economía Social y Solidaria

en la Universidad Autónoma de Aguascalientes con una tesis sobre las prácticas económicas y la constitución del sujeto social. Italiano.

CÍNTIA SANTOS DIALLO

Posdoctorado en Educación. Doctora en Historia, Enseñanza de la Historia Africana. Máster en Educación, Políticas Públicas para la Educación. Profesora de la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul [UEMS]. Coordinadora del Centro de Estudios, Investigación y Extensión en Educación, Género, Raza y Etnicidad [CEPEGRE]. Jefe de la División de Acción Afirmativa y Equidad / PROAFE / UEMS. Investigadora de la Cátedra Unesco / UFGD. Miembro de la Asociación Brasileña de Investigadores Negros. Miembro de la Asociación de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as y del Caribe [AINALC]. Afrobrasileña.

DENISE BRAZ

Magíster en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires [UBA] en Argentina. Actualmente, es estudiante del programa de doctorado del Lozano Long Institute of Latin American Studies de la Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos. Afrobrasileña.

ELIA AVENDAÑO VILLAFUERTE

México. Doctora en Derecho, investigadora de la Coordinación de Humanidades en el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del GT CLACSO Afrodescendencias y Propuestas Contrahegemónicas. Miembro de la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora, capítulo México. Integrante de la Red Internacional de Voces Afrofeministas [Rivas]. México.

ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN

Profesora titular del Departamento de Estudios Interculturales y del Programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Psicología

Social de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Doctoranda en el Programa Historia de la Educación de la UNED España. Investigadora y coordinadora del Centro de Memorias Étnicas. Sus proyectos se desenvuelven en el ámbito de la historia de las Otras educaciones, el racismo escolar, las pedagogías del reconocimiento y la dignificación. Colombia.

FELICITAS REGLA LÓPEZ SOTOLONGO

Doctora en Ciencias Jurídicas. Investigadora auxiliar del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Profesora. Miembro del GT CLACSO Afrodescendencias y Propuestas Contrahegemónicas. Miembro de la Asociación Internacional para el Desarrollo Afrofeminista. Miembro de la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora. Afrocubana.

GEYDIS ELENA FUNDORA NEVOT

Doctora en Ciencias Sociológicas. Profesora Titular de FLACSO Cuba y de la Universidad de La Habana [UH]. Miembro de la Red de Políticas sociales de la UH y el del Grupo de Trabajo CLACSO ¿Qué desarrollo? Diálogos multiactor y multinivel. Miembro de la Cátedra de estudios sobre afrodescendencias Nelson Mandela. Asesora científica del Programa Nacional contra el Racismo y la Discriminación Racial. Afrocubana.

GÉNESIS ANANGONÓ

Ecuador. Periodista, docente de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi [UINPIAW] e investigadora del Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica [CEAA]. Investiga y escribe sobre afrodescendencia, género, feminismos y comunicación comunitaria. Afroecuatoriana.

GIOBANNA BUENAHORA-MOLINA

Magíster en Métodos de Investigación Social, profesional en Lingüística y Literatura. Docente Coordinadora de Investigaciones Área de Humanidades de la Universidad del Sinú Cartagena.

Integrante de la Red de Ciencia, Tecnología y Género de México. Integrante de la Mesa de Mujeres y Feministas de Cartagena y Bolívar. Afrocolombiana.

GISELLA CHAVARRO CORREA

Psicóloga, Facultad de Psicología Universidad del Valle, Sede Palmira. Investigadora del Grupo Investigación Subjetividades y Sujetos Colectivos. Participación en espacio formativo de la Escuela de Derechos Humanos y Feminismos, relacionamiento con los grupos étnicos y reconocimiento de la diversidad y salud intercultural. Colombia.

JORGE ENRIQUE GARCÍA RINCÓN

Licenciado en Filosofía de la Universidad del Valle, especialista en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Nariño y Doctor en Ciencias de la Educación de la misma universidad. Es docente investigadoren varias universidades en Colombia. Miembro de la Asociación de investigadores Afrolatinoamericanos/as y del Caribe [AINALC]. Ha dedicado gran parte de su vida al Movimiento Social Afrocolombiano, especialmente a la reivindicación de derechos en educación y a la reconstrucción y socialización del pensamiento educativo afrocolombiano. Es afrocolombiano.

JOHN GREGORY BELALCAZAR

Valencia, magíster en estudios sociales de la Universidad Andina Simón Bolívar. Doctor en Psicología de la Universidad del Valle. Docente e investigador de la Facultad de Psicología Universidad del Valle y de la maestría en Psicología Comunitaria de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. Líder Grupo Investigación Subjetividades y Sujetos Colectivos. Afrocolombiano.

JOSÉ ANTONIO CAICEDO ORTIZ

Profesor asociado del Departamento de Estudios Interculturales y coordinador de la Cátedra Afrocolombiana de la Universidad del Cauca. Magíster en Estudios Latinoamericanos de la universidad.

HELENA COSMA DA GRAÇA FONSECA VELOSO

Posdoctora en Educación Inclusiva por el CELEI / Chile, es doctora y magíster en Teoría Psicoanalítica y licenciada en Psicología por la UFRJ / Brasil. Es directora del Centro Interdisciplinar de Estudios e Investigaciones de la Universidad Católica de Angola. Miembro del Grupo de Trabajo Afrodescendencias y Propuestas Contrahegemónicas de CLACSO. Pertenece a la Universidad de la Diáspora Africana y a la Red Internacional de Voces Afrofeministas. São Tomé e príncipe.

INGRID SILVA-ARROYO

Filósofa, magíster en Métodos de Investigación Social, especialista en Memorias Colectivas, Derechos Humanos y Resistencias. Docente tiempo completo de la Dirección de Humanidades de la Universidad Tecnológica de Bolívar [UTB]. Integrante del Grupo de Investigación de Estudios Sociales y Humanísticos [GESH] de la UTB. Colombia.

IRANEIDE SOARES DA SILVA

Doctora en Historia Social por la Universidad Federal de Uberlândia / UFU; máster en Educación por la Universidad Federal de Ceará / UFC. Profesora del Departamento de Historia de la Universidad Estatal de Piauí / UESPI y del Programa de Posgrado Interdisciplinario en Sociedad y Cultura / UESPI. Coordinadora de SANKOFA, Centro de Estudios e Investigaciones en Historia y Memoria de la Esclavitud y Posabolición de la UESPI. Secretaria ejecutiva de la Asociación Brasileña de Investigadores Negros / ABPN (2024-2026). Editora de la *Revista ABPN*.

KARINA ANDREA BIDASECA

Posdoctorado por la PUC-San Pablo / Universidad de Manizales / COLEF / CLACSO y FLACSO. Es doctora por la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales e investigadora principal de CONICET, en NuSUR, Núcleo Sur Sur de Estudios Poscoloniales, Identidades Afrodiaspóricas y Feministas (EIDAES / UNSAM). Integra el GT Afrodescendencias y Propuestas Contrahegemónicas

de CLACSO. Coordina el Programa Sur Sur en CLACSO y el Diplomado Sures que Permiten Reexistencias. Debates contemporáneos sobre la descolonización (CLACSO / CES / Universidad de Coimbra). Argentina.

KAROL TATIANA MORERA FERNÁNDEZ

Psicóloga, Facultad de Psicología Universidad del Valle, Sede Palmira. Investigadora del Grupo Investigación Subjetividades y Sujetos Colectivos. Participante en espacios y encuentros Nuestra Historia, Pacífico Task Force: Una Apuesta Interseccional por la Justicia Ambiental en Colombia desde una perspectiva interseccional, considerando tanto la visión comunitaria como la académica de las comunidades afrodescendientes. Colombiana.

KAYTHLEEN MARCELA CLAVIJO CASTRO

Psicóloga, Facultad de Psicología Universidad del Valle, Sede Palmira. Investigadora del Grupo Investigación Subjetividades y Sujetos Colectivos. Participante en espacios y encuentros en habilidades en relacionamiento con los Grupos Étnicos y Reconocimiento de la Diversidad y Salud Intercultural. Colombia.

LOIS ADAMMA NWADIARU MOREIRA

Abogada por la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Maestranda en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo en la FLACSO-Ecuador. Investigadora del Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi [CEAA-UINPIAW]. Afroecuatoriana.

MARÍA DEL CARMEN ZABALA ARGUELLES

Doctora en Ciencias Psicológicas, profesora titular y consultante de FLACSO Cuba y de la Universidad de La Habana [UH]. Coordina la Red de Políticas sociales de la UH y el Grupo de Trabajo CLACSO ¿Qué desarrollo? Diálogos multiactor y multinivel. Miembro de la Cátedra de Estudios sobre Afrodescendencias Nelson Mandela.

Colaboradora del Centro Oscar Arnulfo Romero [OAR] y el Centro Félix Varela. Cuba. Asesora científica del Programa Nacional contra el Racismo y la Discriminación Racial. Es miembro titular de la Academia. Afrocubana.

MARÍA ISABEL MENA GARCÍA

Doctora en Ciencias Sociales con mención *cum laude* de la Universidad Pablo De Olavide. Profesora del departamento de Historia de la Universidad del Valle. Participa del equipo impulsor de la universidad propia del pueblo negro en Colombia, fundadora del movimiento de África en la escuela. Afrocolombiana.

MARIA DE LOURDES SILVA

Es licenciada en Pedagogía por la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (1984) y máster en Educación por la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (2004). Doctora del Programa de Posgrado de la UFSCar en el área de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. Profesora de la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul, actuando principalmente en las siguientes áreas: didáctica, historia de la educación, formación docente, relaciones de género y diversidad, diferencias étnicas, escuela, racismo y diversidad cultural. Afrobrasileña.

SANTIAGO ARBOLEDA QUIÑONEZ

Profesor de la Universidad Andina Simón Bolívar, Área de Letras y Estudios Culturales, Quito (Ecuador). Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos; magíster y licenciado en Historia. Miembro del GT CLACSO Afrodescendencias y Propuestas Contrahegemónicas. Presidente de la Asociación de Investigadores Negros de América Latina y el Caribe [AINALC]. Afrocolombiano.

SERGIO LUIS DO NASCIMENTO

Es licenciado en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Paraná (1998), máster en Educación por la Universidad Federal de Paraná (2009) y doctor en Educación por la Universidad Federal de

Paraná (2015). Profesor de la carrera de Filosofía de la PUCPR, de la Maestría en Derechos Humanos y Políticas Públicas (PPGDH / PUCPR). Miembro investigador del Centro de Derechos Humanos de la misma institución. Afrobrasileño.

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

En este libro se presenta la reflexión crítica acerca de temas candentes que informan el campo de estudios afrodescendientes y que siguen latentes ante los desafíos de un Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Afrodescendientes, proclamado por Naciones Unidas para el período 2025-2034, en un contexto signado por la policrisis global y la emergencia de una tercera generación de derechos de los pueblos afrodescendientes en clave de reparación histórica.

De la Introducción.

Patrocinado por
 **Asdi**
Agencia Sueca
de Desarrollo Internacional


CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

