



Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

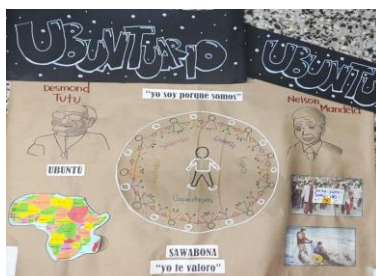
Doctorado en Educación

**Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una
epistemología antirracista**

Nevis Balanta Castilla

Bogotá, Noviembre de 2023

Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista



Nevis Balanta Castilla

Directora: Maricel Mena, Ph. D.

Línea de Investigación: Educación, cultura y sociedad, dirigida por Julio Rojas

Documento para optar al título de Doctora en Educación

Bogotá, Noviembre de 2023

Dedicatoria

A mis hijas Tamara y Lucía y a David, mi esposo, por su ternura y sus manos cálidas que abrigaban en las frías noches interminables de escritura.

A mis muertos vivos, que me permitieron captar su espíritu en cada paso de esta investigación: Gustavo Balanta Castilla, Yerwin Amor Castilla, Olga Castilla Ortiz, mi familia primigenia, que vienen en los recuerdos cuando mi alma se encoge.

A mis grandes amigos ya fallecidos: Gina Maldonado y Gustavo Becerra, con quienes siempre soñé un mundo sin racismo.

A mí misma por sobrevivir en el océano turbulento de una academia racista y cruel.

A todos los negros y negras que sufren o han sufrido el racismo.

A las comunidades negras con las que he trabajado, por su sabiduría.

A las mujeres que escriben y que vuelven metáfora las inequidades sociales

Agradecimientos

A Maricel Mena, mi directora, por su excelencia y humanismo.

A Sergio Martínez, por su apoyo invaluable en este proceso.

A las escritoras: Lucrecia Panchano, Mary Grueso, Mercy Yaneth Murillo, Shirley Campbell y Lubi Prates por sus obras y por su generosidad en las conversaciones.

A mi familia, por el amor y la motivación constante.

A José Duván Marín, por ser un verdadero maestro

A Julio Rojas, por los aprendizajes.

Índice de contenido

Dedicatoria.....	3
Agradecimientos	4
Resumen.....	10
Introducción	12
Obertura: Dilemas de los estudios afro	16
• Atravesando la problemática.....	16
• Pregunta de investigación	29
• Objetivos	29
Objetivo general.....	30
Objetivos específicos	30
• Travesía por los estudios de lo negro: Estado del arte	30
❖ Estudios internacionales.....	36
❖ Tesis doctorales	45
❖ Estudios nacionales	49
Capítulo 1. Oscilaciones conceptuales de la investigación.....	68
1.1 Raza y racismo	70
1.2 Lo negro: entre el colonialismo y la resemantización	76
1.2.1 Didáctica negra	79
1.3 De lo normativo	83
1.3.1 Una mirada a la normativa internacional	85
1.3.2 Una mirada a la normativa nacional	90
1.3.3 Lo normativo en contra del racismo	95
1.4 La educación afrocolombiana: Algunos recorridos	101
1.4.1 Currículo	102
1.4.2 Diseño curricular, enfoques y prácticas de educar.....	103
1.4.3 Currículo proscrito	104

1.4.4 Trayectorias de la educación afrocolombiana.....	104
1.5 La poética afro y sus paisajes.....	108
1.5.1 Poética.....	108
1.5.2 Poética negra.....	109
1.5.3 Orígenes y características de la poética afro.....	112
1.5.4 El Muntu en las Américas.....	120
1.5.5 Campo poético y poética negra.....	122
1.5.6 El paisaje de la poética negra.....	127
1.6 El Ubuntu: ropajes conceptuales y hábitat de la poética afro, en busca de recorridos	129
1.6.1 Aproximación al concepto	129
1.6.2 Ubuntu y su relación con la educación	132
1.6.3 Ubuntu e interculturalidad	137
Capítulo 2. De Geografías Invisibles	141
2.1 Territorios de la poética afro.....	141
2.1.1 Marcas de la poética negra.....	147
2.2 Ancestralidad: más que un aliento	150
2.2.1. Narrativa y ancestralidad afro.....	156
2.3 Transitando los caminos	160
Capítulo 3. Entre análisis y hallazgos ubuntuistas de la poética de mujeres afrolatinoamericanas	169
3.1 Repercusiones circulares.....	169
3.1.1. Interpretación literaria de la poesía negra	169
3.1.2 Interpretación de estrofas, versos y métricas	193
El peso de las frecuencias: palabradicción.....	207
Árboles de palabras.....	221
3.1.3 El cuerpo afro y la poesía.....	228
3.1.4 El Yo poético y el Yo lírico	233
3.1.5 Importancia del círculo Ubuntu en lo pedagógico.....	241
3.1.6 Círculo pedagógico ubuntuista desde la poética negra	247
3.1.7 Educación desde el Ubuntu, aportes de las poetisas a la educación nosótrica	251
<i>Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista</i>	6

3.2 ¿Ubuntuario sugerente o Nudges ubuntuistas?	254
3.2.1 Datos curiosos del mundo afro	256
3.2.2 Tips ubuntuistas emergidos desde la cosmovisión Ubuntu	257
3.2.3 Proverbios africanos.....	258
3.2.4 Antología de los poemas analizados	259
3.2.5 Elementos, principios y dimensiones del ubuntuario	272
3.2.6 Lexicón ubuntuista.....	274
3.2.7 Ontología relacional del Ubuntu.....	274
3.2.8 Experiencia de implementación del Ubuntuario Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad Tecnológica 2023	275
Capítulo 4. Obturar	282
4.2 Aportes a la línea de investigación	287
4.3 Recomendaciones	289
Referencias Bibliográficas	291
Anexos	321

Índice de tablas

Tabla 1. Tesis doctorales.....	46
Tabla 2 Experiencias del proceso de autodeterminación de los afrodescendientes como pueblos	85
Tabla 3 Normatividad regional	87
Tabla 4 Principales legislaciones colombianas.....	94
Tabla 5 Normativas bogotanas representativas durante el siglo XXI.....	96
Tabla 6 Núcleos geográficos de la poética afro	145
Tabla 7 Estructura metodológica	160
Tabla 8 Resumen metodológico.....	167
Tabla 9 Estrofas, versos y métricas.....	194
Tabla 10 Conceptos poemas analizados	195
Tabla 11 Frecuencia de términos	197
Tabla 12 Retóricas y sentimientos	199

Tabla 13 Análisis semántico	203
Tabla 14 Análisis de similitudes	204
Tabla 15 Cuadro de frecuencia	209
Tabla 16 Símbolos entre poemas	213
Tabla 17 Relación de conceptos y palabras	224
Tabla 18 Lexicón Ubuntuista.....	274

Índice de figuras

Figura 1 Documentos seleccionados.....	35
Figura 2 Tensiones y tendencias	67
Figura 3 Convenciones normativas internacionales	87
Figura 4 Dos normativas principales en Colombia.....	93
Figura 5 Trayectoria histórica de la normativa colombiana sobre Etnoeducación	99
Figura 6 Categorías de la afrodescendencia.....	105
Figura 7 Mapeo de los núcleos geográficos.....	146
Figura 8 Mapeo territorios marcados por violencia y resistencia	148
Figura 9 Mapeo territorios representativos de la poética negra	150
Figura 10 Árbol de palabras del poema “Afrodescendencia”	153
Figura 11 Árbol de palabras del poema “Libertad”	155
Figura 12 Árbol de palabras del poema “Historia y ancestros”	155
Figura 13 Fases metodológicas.....	168
Figura 14 Palabras repetidas	199
Figura 15 Clasificación	206
Figura 16 El peso de las palabras.....	208
Figura 17 Frecuencia.....	209
Figura 18 Frecuencia II.....	211
Figura 19 Expresiones Afro	213
Figura 20 Valoraciones	216
Figura 21 Árbol Semántico	216
Figura 22 Representación semántica	218

Figura 23 Conexiones de conceptos	219
Figura 24 Valoraciones III.....	221
Figura 25 Árbol de palabras.....	222
Figura 26 Porcentaje de aparición de palabras clave	225
Figura 27 Circulación de conceptos.....	226
Figura 28 Educación nosótrica ubuntuista.....	252
Figura 29 Elementos del Ubuntuario	272
Figura 30 Principios del Ubuntuario.....	273
Figura 31 Dimensiones del Ubuntuario	273
Figura 32 Ontología del Ubuntu	275
Figura 33 Práctica del Ubuntu	275
Figura 34 Ubuntización UD.....	276

Resumen

Esta investigación es un grito de No al Racismo, es un volver al valor de la palabra, a la valoración y visibilización de la poética escrita por mujeres negras desde la perspectiva ubuntuana para una educación antirracista; estuvo atravesada por alegrías y trabajo comunitario pero también por disputas, tristezas y frustraciones, porque trabajar lo afro, lo negro, el racismo... es ir contra la corriente, es incomodar los discursos hegemónicos. Tuve que acudir a la ancestralidad para sobrevivir, y recurrir a los destellos de discernimiento para no claudicar y volverme más fuerte.

Este trabajo se preguntó por la poética negra en relación con el Ubuntu y la educación; asumió el concepto de *contexto conceptual*, un constructo epistémico propio de diseños más flexibles de las investigaciones, que abren la posibilidad de que en el proceso se gesten transformaciones y circulaciones dialógicas de los componentes de la misma, de modo que en el contexto conceptual, cuenta la experiencia de vida del investigador, su conocimiento del campo, de los territorios teóricos, sus ideas, su análisis críticos y sus sueños; pues en el Ubuntu el círculo implica el diálogo entre los datos y la teoría, entendiendo la importancia de lo que emerge, fluye y circula. Es decir, en esta investigación no se trianguló, sino que se circuló y, con la ayuda del método Ubuntu, que también es un recurso epistémico cosmogónico, y los estudios del discurso, se analizó la poética en relación con la educación nosótrica, uno de los pilares del Ubuntu que pretende por medio de *nudges* o pequeños cambios, contribuir a una educación antirracista.

Un elemento clave relacionado con la educación en este trabajo fue explorar los avances de la educación afrocolombiana y los elementos legales que la sustentan, problematizar la etnoeducación y el abordaje de la educación nosótrica, un concepto emergente ubuntuiano que es importante en el ubuntuiano que se propone con una intencionalidad pedagógica.

El Ubuntu es además una apuesta-propuesta educativa, ética, metodológica y comunicativa, que privilegia la palabra que circula en la poética de escritoras negras, en las conversaciones que transitaron las entrevistas y en mi propia producción en un ejercicio de escuchar poetizando.

Finalmente, las conclusiones se volcaron hacia los hallazgos, a lo que emergió en las conversaciones y a lo que se puede ahondar en investigaciones venideras.

Palabras clave: Educación, Ubuntu, poética negra, epistemología antirracista, círculo, ancestralidad.

Introducción

La poética permite a los seres humanos dar sentido a su propia existencia, expresar los ires y venires de la vida y volver palabra y metáfora: la historia, la alegría, la identidad, el dolor y las creencias. Esta idea aplica a la poética afro escrita por mujeres negras que se constituye en una ruta de resistencia y una manera de vivir que permite escuchar y leer la voz en contextos educativos de los silenciados y silenciadas, que además han sido invisibilizadx en la educación colombiana y latinoamericana.

Así las cosas, esta investigación se pregunta cómo puede la poética afro, desde una perspectiva ubuntuista escrita por mujeres negras, contribuir a una educación antirracista y para la concordia, a partir de la elección de cuatro mujeres negras escritoras: Lucrecia Panchano y Mary Grueso de Colombia, Shirley Campbell de Costa Rica y Lubi Prates de Brasil, las cuales fueron entrevistadas; así mismo, se analizó parte de su obra poética.

Cabe precisar que la poética de estas mujeres conserva elementos importantes de la tradición oral de la negritud, pese a que todas han sido publicadas en sus respectivas lenguas, español y portugués. Además, esta investigación permitió ejercer el *lugar de enunciación* como un yo-nosotros o uno-múltiple propio de la cosmovisión africana Ubuntu desde lo que algunas feministas negras como Bell Hooks o Audré Lorde llamaron *los márgenes*, ese espacio de resistencia que necesita escuchar la voz de aquellos y aquellas que históricamente han sido desprovistas del grito, de la voz y del decir, por otrxs que se han abrogado el derecho de contar las vivencias, historias y experiencias de los afrocolombianxs, y a quienes se les ha asignado la autoridad literaria y poética para narrar o poetizar la afrodescendencia. Se escogieron mujeres negras porque en el ámbito de la poética los nombres que por lo menos han sido mencionados o

referenciados han sido hombres, y porque todas ellas tienen relación con la educación y con perspectivas ubuntuistas de la vida.

En este caso el lugar de enunciación se asume, a la manera de Djamila Ribeiro (2020, p. 31), como el espacio de legitimación de las producciones intelectuales y literarias de las mujeres afrocolombianas y afrolatinoamericanas, como una ruta para desestabilizar las verdades literarias y poéticas partiendo, como lo hace Ribeiro, de “la ecuación: quien posee el privilegio social, posee el privilegio epistémico, una vez que el modelo valorizado y universal de ciencia es blanco”. Ello se refleja también en el ámbito de la poética y del canon de la escritura hegemónica eurocéntrica que colonizó la educación, la academia y la investigación, en el entendido que hay solo unos temas, unas metodologías y unas maneras de abordar los problemas y de escribir las tesis.

En consonancia, se recorrió este camino desde una perspectiva de polifonía epistémica y poética, pero con la sensación de disfonía en relación con la escogencia de un tema que genera rechazo y que hace patente el racismo epistémico en la educación superior y las maneras excluyentes de abordar estos asuntos en disputa con las voces dominantes en el campo educativo, investigativo y literario.

En este proceso cualitativo, desde un enfoque sociocrítico, se pretendió promover transformaciones educativas, construir, deconstruir y reconstruir de manera circular la teoría y la práctica y cuestionar y complicar los monólogos epistémicos imperantes en la academia, para enriquecer con acciones concretas el contexto educativo proponiendo una mirada ubuntuista de la poética escrita por mujeres negras, con el propósito de atacar el racismo en la educación y proponer una ruta antirracista desde el Ubuntu.

A partir de nuestros presupuestos, la metodología ubuntuana y la mirada de los estudios del discurso desde Iñiguez proporcionaron una perspectiva más flexible e interdisciplinaria para el abordaje y análisis del tema, pues el discurso poético-poetizado permitió, con categorías provenientes del análisis literario y de otros discursos no literarios, analizar los textos poéticos teniendo en cuenta que una perspectiva circular es dialógica, y se va transformando en el proceso, por cuanto “hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso [literario] contextualizado, ya sea oral o escrito” (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 15).

Todo esto conduce a asumir el *contexto contextual*, un constructo epistémico que permite el diálogo entre lo teórico, lo conceptual y los hallazgos y la práctica flexible de la investigación (en vez de marcos teóricos y conceptuales), lo cual está a tono con la mirada circular ubuntuana, pues el contexto conceptual se elabora con la experiencia de los investigadores, sus propias ideas, el conocimiento de lo teórico, el análisis bibliográfico y los estudios que anteceden el tema; además, ello permite una flexibilización tanto en la escritura del documento como en el marco del proceso investigativo, tal cual lo expresa Nora Mendizábal (2006)

Así las cosas, el documento en su primer capítulo aborda el *contexto conceptual* de la investigación a partir de la construcción circular de nociones como: raza, lo negro, lo normativo en relación con lo afro y lo educativo, la poética, el Ubuntu y el currículo. El segundo capítulo pone en el centro los territorios de la poética afro en América Latina y el Caribe y se aproxima a la ancestralidad como una visión holística que acerca a las personas a lo sagrado.

El tercer capítulo describe el cómo de la investigación: el enfoque, el método y las rutas ubuntuanas transitadas. Y el cuarto capítulo se centra en analizar los datos y hallar elementos claves de la poética negra, retoma la educación nosótrica desde el ubuntu, explica el círculo en relación con la cosmovisión ubuntuista y lo pedagógico y esboza el ubuntuario, sus dimensiones, elementos, lexicón, datos curiosos, *tips* y proverbios.

Obertura: Dilemas de los estudios afro

- **Atravesando la problemática**

La poética era llamada por los griegos *poiesis* que significa creación. Fue abordada por Aristóteles en su libro *Poética*, y considerada una cuestión filosófica que tiene que ver con el arte y la estética (2004, p. 34), es decir, hace parte del ejercicio creativo que asumen los seres humanos. La poética no es singular, es plural, es múltiple, pero al mismo tiempo es única; de esta manera, hay aspectos que hacen parte de la poética negra, los cuales se busca hallar y desentrañar a partir de la obra de escritoras afrolatinoamericanas. Estas obras pueden abordarse en sus diferentes campos: narrativo, poético, dramático. En este trabajo interesa sobre todo la poesía y la narrativa de escritoras negras, en su sentido poético; los usos del lenguaje, los temas, las alusiones culturales, la autorreferenciación y la exhortación antirracista son elementos que se pueden traslucir en muchos de sus textos y que contribuyen a configurar una visión auténtica de la vida, la construcción de una educación propia con un componente axiológico y literario importante.

En el campo de la poética y la literatura han prevalecido los estereotipos y las hegemonías, pues hasta la poesía de asunto negro era elaborada por blancos, tal como lo plantea Laurent E. Prescott en su estudio de Obeso y la poesía negra en Colombia de 1985. Además, cuando este tipo de poética contó con alguna mención, solo se tenían en cuenta las obras de escritores hombres como Luis Palés Matos, Nicolás Guillén, Manuel Zapata Olivella, Jorge Artel; así lo expresa Quince Duncan (2016, p. 11), quien denomina a este tipo de poética como “afrorrealismo”. Sin embargo, las obras de mujeres poetas negras no se conocían. En Colombia, en los años noventa, con el Encuentro de Mujeres Escritoras, Declamadoras y Poetas, por

iniciativa del Museo Rayo, empiezan a perfilarse nombres como el de Mary Grueso, y con ello a dársele cabida a las poéticas de mujeres negras (Caicedo y Castillo, 2022, p. 128).

En América Latina los años noventa y dos mil son decisivos, pues se posicionan nombres de mujeres poetisas: en Costa Rica Shirley Campbell; en Perú, Victoria Santa Cruz, aunque su obra es de las más antiguas; Beatriz Nascimento y Gani Gumarato en Brasil y Lecian Haye en Guatemala. Estas mujeres en su mayoría son poetisas y maestras, le cantan a su negritud, denuncian el racismo y construyen una poética que, aunque invisibilizada, es digna de ser estudiada y tomada como referente en la construcción de una epistemología ubuntuista.

Es evidente que las hegemonías literarias, narrativas y educativas, además de excluir la poesía oral producida por mujeres, como alabos, abozos y bullerengues, “han vivenciado un largo proceso de silenciamiento en el contexto literario nacional, en tanto mujeres, y en tanto negras, entre otros posicionamientos”. Así lo reconoce Eliana Díaz en su texto *Antología de poetisas afrocolombianas: una revisión de las políticas editoriales en torno a lo afro* (2018, p. 2). El racismo entonces es un problema que atraviesa todos los campos, incluyendo la poética y lo literario.

Entonces, el racismo es un fenómeno global que se evidencia en casi todas las esferas de la vida; también en el campo poético y educativo. Así lo revelan varias tesis doctorales que se refieren al fenómeno en la educación básica y media (Díaz, 2016; Caicedo, 2021) y el texto de Sandra Soler, *Mira ese negro* (2019), pues persisten los estereotipos en los libros escolares para enseñar las ciencias sociales que describen a los negros como esclavos, buenos para hacer trabajos pesados, entre otros, que hacen parte de la enseñanza de la historia, asignatura que había desaparecido de los currículos y recientemente se volvió a incluir en estos.

En la educación superior, aunque hay menos estudios según la indagación realizada, Oscar Quintero, en su documento doctoral de la Universidad del Rosario y la Université Rennes 2 (2013), problematiza la existencia del racismo cotidiano a partir de la experiencia de jóvenes universitarios que expresan que este se manifiesta con sutilezas, exclusión de grupos de trabajo y expresiones lingüísticas habituales.

Por otro lado, Teresa Hurtado (2008) centra la discusión en la falta de construcción de conocimiento sobre los afros, pues los estudios étnicos en Colombia tuvieron un sesgo indigenista hasta hace poco y, con esfuerzos individuales aislados lo negro empezó a formar parte del escenario académico, ya que, como afirma Ramón Grossfoguel (2007), “los estudios étnico/raciales son sobre todo espacios de conquista agenciados por intelectuales que desde las organizaciones sociales y desde las universidades se manifestaban en contra de los saberes hegemónicos y de los supuestos establecidos que describían a la población negra como agentes que no debían ser sujetos de producción teórica” (p. 36).

Esta problemática se vislumbra en la falta de bibliografía hispánica afro en los estudios de las ciencias sociales (tal como lo constatamos en nuestra revisión), en la escasez de datos estadísticos o en la contradicción en estos; por ejemplo, en el cuestionado censo de 2018, cuyos resultados revelaron que los afros en el país constituyen el 6 % de la población y que en el censo de 2005 constituían un 10,62%, es decir, se redujo estadísticamente un 30,8 % la población afro con relación al censo de 2005 (DANE, 2018). Además, según el Banco Mundial, el 59 % de los negros en América Latina tiene bajo nivel educativo y el 30,6 % de los afros vive en pobreza multidimensional (DANE, 2018), el 10,1 % de los líderes sociales asesinados en Colombia son negros y las mujeres negras viven 11 años menos y los hombres 6 años menos que el resto de los colombianos. Todo esto hace que se perpetúen imaginarios, prejuicios y estereotipos que

Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista

muestran a los afros como poco inteligentes y asociados a oficios o profesiones de bajo prestigio social. Esto puede permear también el mundo científico y epistémico al perpetuarse las ideas negativas en torno a lo negro, tal como lo expresó Teresa Hurtado (2008).

Otro problema son los estereotipos y la folclorización de los saberes afros. Morales Fontanilla (2004) plantea que los estereotipos contruidos durante la colonia siguen vigentes. Es el caso, por ejemplo, de los deportistas afrocolombianos actualmente, a quienes se los reconoce su vigor, fortaleza y resistencia al dolor, y por ende aptos para trabajos y actividades de gran esfuerzo físico, lo cual va acompañado “de la mano del otro clásico estereotipo, no sólo de los deportistas sino de los afrocolombianos en general, el de la pobreza” (p. 48-49).

Sin embargo, el campo del deporte, aunque hegemónico, no es el único escenario donde se ha construido cierto estereotipo sobre el afrocolombiano. En las artes y la cultura en general se “destaca” el rol, la participación y el aporte de lo “negro” en la construcción de la llamada identidad nacional. Rodríguez Baquero (2019), en su trabajo de grado explica cómo un grupo de estudiantes de séptimo grado, en instituciones educativas donde se lleva a cabo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, al observar imágenes intencionadas, relacionan a las mujeres negras con profesiones como ama de casa, deportista, cantante, bailarina, modelo, cocinera o con alguna actividad relacionada con el arte.

Por otra parte, Troitiño y Cannova (2016) explican que por medio de elementos culturales, étnicos, geográficos e históricos se constituyen identidades sonoras que también han ayudado a consolidar estereotipos alrededor de la música; por ejemplo, la asociación de algunos rasgos étnicos, biológicos, habilidades o corporalidades con la ejecución de ciertos bailes o cantos. En este sentido, algunos estilos musicales, dancísticos o formas de construir los cuerpos

han estado fuertemente relacionados con el estereotipo que acompaña a los afrodescendientes como los únicos que cuentan con un “talento” innato para el baile o el canto, porque es algo que “llevan en la sangre” (Troitiño y Cannova, 2016, p. 4).

Los anteriores planteamientos constituyen los cimientos para introducir el problema de investigación que se desarrolla durante los estudios doctorales, el cual tiene que ver, por un lado, con el análisis de una poética de mujeres negras afrolatinoamericanas y con la construcción de lineamientos desde la perspectiva del Ubuntu que posibiliten una educación antirracista y para la concordia, que contemple el aporte de poetas negras a la construcción del conocimiento literario de Colombia y permita su abordaje desde lo didáctico con una mirada propia que incluya lo negro como una ruta para conocer la Colombia diversa y otros saberes que han sido excluidos de la educación y aún más de la educación superior. Al respecto, la reconocida antropóloga colombiana Nina S. de Friedemann cuenta que, cuando decidió comenzar a estudiar comunidades negras en el país, un día un profesor le dijo que “estudiar negros no era antropología” (citado por Villa, 2019, p. 11). Ella testimonia que, a mediados de la década del 50 del siglo XX, en la antropología colombiana el estudio y la investigación de grupos negros no eran un campo de interés, ni mucho menos prolífico. Es más, la discusión se generó sobre si a la antropología le correspondía o debería estudiar o no a grupos negros:

“En Colombia, los estudios de grupos negros en el campo de las ciencias sociales aún siguen sufriendo problemas de invisibilidad, entendida ésta como una expresión de discriminación, que se manifiesta en la ausencia académica de programas oficiales de enseñanza e investigación. Los problemas son notorios al examinar el volumen de trabajos que, por ejemplo, en el campo de la antropología, se ha dedicado a los grupos

indios, que desde hace casi cincuenta años han suscitado el mayor interés de esta disciplina” (Friedemann, 1992, p. 543).

En contravía de lo anterior, intelectuales negros pioneros, como Rogerio Velásquez Murillo, José Rafael Arboleda y Aquiles Escalante, realizaron aportes significativos en la comprensión y definición de lo negro y de las comunidades afrodescendientes en el país. No obstante, como lo menciona Pulido Londoño (2007), al analizar la importancia de la obra intelectual del padre José Rafael Arboleda en la historia de las ciencias sociales, los aportes científicos de este han sido relegados al olvido:

“[...] la obra intelectual del padre Arboleda se considera superada en algunas de sus tesis centrales y, por lo tanto, ha sido relegada al baúl de los antecedentes de la indagación contemporánea. Ello se manifiesta en el hecho de que su investigación principal, *The Ethnohistory of the Colombian Negroes* (1950), permanece sin traducción e inédita, mientras que su primer artículo “Nuevas investigaciones afro-colombianas” (Arboleda, 1952), publicado en la *Revista Javeriana*, constituye hoy en día una rareza bibliográfica y materia exclusiva de interés erudito”. (p. 91)

En este sentido, el planteamiento de Valderrama Rentería (2016) se podría adherir al argumento de Pulido Londoño (2007) al sostener que la obra y aportes del antropólogo colombiano Rogerio Velásquez, dedicada a investigar y comprender los pueblos afrocolombianos, no ha tenido “el reconocimiento académico que merece” (Valderrama Rentería, 2016, p. 217). En parte, esto puede indicar que la intelectualidad afrocolombiana está enmarcada en luchas “de larga duración” (p. 216), sobre todo en la construcción de conocimiento

crítico sobre el tema racial, y que en las ciencias sociales en Colombia pareciese ser un escenario poco prolífico.

Ahora bien, la antropología no es el único campo en el que ocurre una relativa ausencia o invisibilización de intelectuales negros y de la temática racial en general. Por ejemplo, en la construcción del conocimiento histórico en cuanto a lo negro, en Colombia es evidente la fuerte tendencia a investigar y construir conocimiento sobre el pasado colonial y la presencia del negro en procesos de esclavización, su rol en la estructuración de las sociedades coloniales de Hispanoamérica y la importancia del trabajo esclavo en la estructuración actual del sistema económico. Así lo explica Barona (2014) en su artículo sobre la historiografía colombiana y la fuerte tendencia de investigar y explicar lo negro desde el análisis de sociedades esclavistas:

“[...] hemos querido situar el estado de nuestras investigaciones y, en particular, los obstáculos que, en el orden de las teorías, de las ideologías y de los anacronismos, continuamente se erigen y que nos impiden una comprensión ajustada de los procesos que se dieron en el pasado, que constituyeron asimétricamente una humanidad frente a otra humanidad, y de la forma como éstos afectan nuestra sociedad del presente. Nuestro objetivo se sitúa en el terreno de recuperar para la historia su viejo sentido que aboga por la constitución de un proyecto político y social nacional. Así mismo, y al incluir dentro de este repaso a las publicaciones antropológicas que tratan sobre los grupos “negros” del pasado, con el empleo de fuentes documentales, con sus problemas provenientes de los paradigmas en que sus investigaciones se situaron, pretendo que, en un diálogo común, construyamos la utopía de un proyecto nacional que reconozca y legitime políticamente la diversidad étnica y cultural de nuestro tejido social”. (p. 105)

Además, como se expresó anteriormente, también en la poética hay invisibilización de las producciones de negros y especialmente si se trata de mujeres. Las preguntas que surgen aquí son: *¿cómo se ha investigado al negro en contextos literarios?, ¿cómo es situado, nombrado y definido?, ¿quién nombra, quién define y quién categoriza?, ¿cuáles son las líneas o subcampos de estudio e investigación que emergen en Colombia y que dinamizan la comprensión sobre el tema racial y de lo negro?* Para complejizar aún más el asunto, otros cuestionamientos relacionados con lo anterior son: *¿qué lugar ocupan las intelectuales negras en la construcción del conocimiento crítico y reflexivo sobre la cuestión racial?, ¿quiénes son las poetisas negras que aportan en la construcción del conocimiento literario en América Latina?, ¿sobre qué temáticas escriben, reflexionan y poetizan?, o ¿cómo se ha construido el conocimiento sobre las mujeres negras en distintos contextos históricos y espaciales?, ¿cómo son situadas, nombradas y definidas las mujeres negras en el campo de las ciencias sociales?* Por mencionar un ejemplo, el trabajo de Sánchez Mojica (2016) busca analizar cómo en la formación regional de alteridad en Cartagena en el siglo XVIII existe una relación entre raza, capital y patriarcado, en la cual “la identidad de la bruja negra fue una formación regional de alteridad que se instituyó por efecto de las relaciones conflictivas que se establecieron entre la insurgencia de las mujeres esclavizadas y la reacción del poder esclavista” (p. 165).

En este horizonte, investigaciones y reflexiones como la de Sánchez Mojica (2016) pueden ayudar a comprender la pervivencia de estereotipos sobre la mujer negra del hoy: *¿cómo es representada y explicada en múltiples escenarios?* Comprendiendo que la narrativa audiovisual del cine es una representación de las realidades que nos puede confrontar con los estereotipos nacionales, la cuestión aquí es por qué en producciones audiovisuales como “Perro come perro. Estos animales se volvieron malos” (Moreno, 2008) la representación del personaje

“La bruja Iris”, interpretado por Paulina Rivas, alimenta los estereotipos alrededor de las construcciones espirituales y religiosas de las comunidades negras y en particular del protagonismo que juegan las mujeres y lo femenino aquí: “Para la escena en que Iris ‘reza’ el tabaco, Rivas recordó sus tierras bañadas por el Atrato y los indígenas que la invitaban a sus celebraciones. Paulina Rivas imitó sus cantos: ‘Eso es como rezar, pero todo enredado’” (*El Espectador*, 2008). Brayan Álvarez (2019) en su tesis de pregrado analiza la construcción de un sistema social racializado en Colombia donde el discurso y representación de las mujeres negras en los principales diarios del país y desde la narrativa de mujeres negras explica que la representación en Colombia muestra:

“[...] lo que Mbembe llama las dos figuras del delirio que produjo la modernidad. La primera de ellas, donde el negro libera dinámicas pasionales y provoca una exuberancia irracional que desafía constantemente al sistema mismo de la razón, se evidencia desde la constante exotización y sexualización a la que se liga a las mujeres negras, planteando un crecimiento desproporcional y negativo de las características que les son atribuidas. Y la segunda, basada en que nadie, ni quienes lo inventaron ni quienes fueron bautizados con ese nombre, desearían ser un negro o ser tratado como tal, esto dados los múltiples prejuicios que estructuran su representación, las experiencias de vida que lo atraviesan, y la posición a nivel social a la cual se liga de forma *per se*, ya que se es reducido a un color de piel”. (p. 95)

En el diálogo intersubjetivo entre Brayan Álvarez (2019) y una mujer negra intelectual entrevistada para su investigación es posible problematizar la representación de las mujeres afrodescendientes y su supuesta incompetencia en el campo académico:

“Aurora se ha encontrado con un contexto donde se cuestiona el trabajo que hace, o se duda de él, y donde está la constante pregunta de ¿en qué momento esto va a fallar?, y ella manifiesta que en la subjetividad eso marca mucho, ya que hace que se cuestione su capacidad de hacer algo o disfrutar el mundo. Para Aurora: “Los discursos racializados calan tanto en nuestras vidas que a veces impactan la manera en que nos disfrutamos la humanidad, algunos colegas pueden no tener una agenda, pero yo no, yo necesito tener una agenda llena y organizada. En mi oficina procuro tener siempre a la vista los proyectos prioritarios, y que nunca esté desordenado, lo que en otros docentes indica genialidad o éxito, para mí puede significar lo contrario. Esto se encuentra en un libro que habla exclusivamente para profesoras afrodescendientes y habla de cómo lograr un nombramiento en una estructura académica sin perder el alma”. (Aurora Vergara, comunicación personal, 2019) (citada por Brayan Álvarez, 2019, p. 85).

Con relación a lo anterior, Munévar (2004) explica que la denominación de género, o relaciones de género, es la división y organización social de los roles masculinos y femeninos cuyo trasfondo ideológico va más allá de las diferencias biológicas. Así, en el mundo académico es necesario comprender y tener en cuenta cómo las interacciones están mediadas por las relaciones de género que determinan tradiciones, campos de poder, tendencias en la producción de conocimientos, hegemonías y jerarquías:

“Quizás una manera acertada de entender cualquier aspecto de la organización social sea precisamente la dinámica de poder que rige la universidad. Examinar la naturaleza de las relaciones establecidas por su intermedio, identificar características, dimensiones o tipos, y develar los desequilibrios de su ejercicio en situaciones sociales concretas, permitirá descubrir las propiedades estructurales y los componentes subjetivos

característicos del trabajo académico, esa actividad humana que realiza el profesorado en la universidad”. (p. 62)

De otra parte, y en consonancia con el planteamiento de esta propuesta investigativa, está el punto neurálgico sobre la presencia y aporte de las pedagogas, poetas e intelectuales negras en los ámbitos universitarios. Este aspecto se puede retomar desde dos caminos aparentemente diferenciados, pero que tal vez pueden mostrar una radiografía analítica del tema: a) investigaciones y productos literarios o sobre la literatura escrita por negros en Colombia y que aborden, analicen, reflexionen y construyan nuevo conocimiento sobre lo negro; b) la presencia y aporte de poetas negras en la práctica ubuntuista que posibilita una educación antirracista en el contexto universitario. Bien lo mencionó más de una vez Nina S. de Friedemann sobre la ausencia en las universidades de cátedras, planes de estudios y propuestas curriculares sobre lo negro en las formaciones de pregrado y posgrado en las ciencias sociales (Friedemann, 1992).

Villa (2019) sostiene que el problema de la invisibilidad académica del negro ha sido una constante histórica en Colombia porque desde un campo específico de interacciones subjetivas se ha naturalizado el desprecio ontológico por el otro que se construye desde la alteridad en la carencia y tal vez la incompetencia. No obstante, es importante reconocer los avances en educación, y principalmente en etnoeducación, de la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en 1998 y la creación de cupos especiales para minorías étnicas en las universidades, algunos de estos para la población afrodescendiente, así como programas de becas para los afros, decisiones tomadas bajo el amparo de la autonomía universitaria. Se añadió a estas medidas la creación de cátedras y programas sobre temas afro en las universidades del Rosario, del Cauca, del Valle y Javeriana. Sin embargo, pese a los avances en materia legal, la pregunta es *¿por qué no han sido sustanciales los avances en lo cultural y lo educativo en*

Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista

cuanto a lo negro? Tal vez siguen existiendo prácticas de racismo institucional y epistémico. El tema, por lo demás, sigue generando incomodidad cuando se intenta llamarlo por su nombre, tal como lo señala Wade (2011), es decir, como racismo. En escenarios educativos persiste la incomodidad por el abordaje del tema cuando intenta problematizarse, asunto que en su momento también había criticado Van Dijk cuando señaló que el racismo no hacía parte de investigaciones académicas (1993). Se añade a esta ausencia, como lo afirma Quintero (2013), que, “dentro de este nuevo campo de investigación, los estudios sobre el racismo y las discriminaciones en la educación superior son, por ahora, bastante escasos y obedecen a trabajos exploratorios” (p. 73).

Si se busca precisar más el fenómeno, París Pombo (2002) sostiene que sobre el racismo la producción especializada es escasa aún, lo que revela una invisibilización epistémica que, aunque en Colombia intentaron atenuar investigadores como Aquiles Escalante, Jaime Arocha, Nina de Friedemann y Manuel Zapata Olivella, todavía falta mucho por explorar. De hecho, este último autor ha sido víctima también del racismo, pues debería ocupar un lugar mucho más importante en la literatura colombiana, no solo por la amplitud de su obra, sino porque denunció el racismo en la literatura. Caso similar podría decirse de Arnoldo Palacios, cuya narrativa estuvo invisibilizada hasta hace muy poco tiempo.

Además, muchos estudios en América Latina se quedaron con una visión folclorista y pintoresca de lo negro, y otros más, cercanos a lo fenomenológico, se quedaron en las huellas de la africanía, dejando de lado las prácticas del racismo. Hurtado (2008), por su parte, plantea que en Colombia los estudios sobre lo negro y lo afrodescendiente salieron de la marginalidad a finales del siglo XX, lo que provocó una emergencia de estudios sobre negros que, aunque la mayoría no fueran sobre racismo, ayudaron, de manera tangencial, a mostrar el fenómeno. Vale

Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista

destacar que los estudios citados coinciden con la aparición de nuevas constituciones en América Latina, incluyendo la Constitución de 1991 de Colombia que reconoce a la nación colombiana como pluricultural y fue la base para que se regulara sobre el asunto: establecimiento del artículo transitorio 55 sobre titulación de tierras para comunidades afrocolombianas y la Ley 70 de 1993, que reconoce la propiedad colectiva de las comunidades negras en sus territorios. En 1992 se creó también la Comisión Legal en el Congreso de la República para la protección de los derechos de las comunidades negras o población afrocolombiana y en 1996 se estableció el fondo del Icetex para las comunidades negras.

Así las cosas, pese a que Hurtado (2008) registra que hubo avances importantes en los estudios sobre lo negro, afro, lo cierto es que el racismo sigue siendo abordado con timidez en América Latina y Colombia y, más aún, en el contexto educativo. De las tesis doctorales consultadas, pocas trabajan el tema de la poética de mujeres negras y el racismo epistémico, y la gran tendencia es el abordaje de la interculturalidad, lo cual revela una preocupación por hacer investigaciones en relación con la diversidad y la inclusión de otros saberes en el escenario científico latinoamericano; sin embargo, no es suficiente.

En síntesis, es reciente el abordaje de esta temática en el campo de la investigación en el continente, así como en el ámbito de la educación superior, y son insuficientes los estudios de esta poética con relación al Ubuntu como cosmovisión. Estos vacíos son una oportunidad para el abordaje de la temática. Ello se complementa con el hecho de que, pese a que se habla de racismo cotidiano, lingüístico, político, social, poco se aborda el racismo epistémico y en el caso de las mujeres mucho más, pues, como lo afirma Carneiro (2005), “no se puede ser negro sin ser solamente negro, ser mujer sin ser solamente mujer, ser mujer negra sin ser solamente mujer negra” (p. 26); es decir, ese racismo que se ejerce con relación al uso, a la construcción del

Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista

conocimiento literario y a su gestión en las universidades e instituciones de educación superior y que se refleja en campos como el de la poética.

Ahora bien, además de cuestionar la invisibilización de los aportes de las poetisas negras latinoamericanas en el campo literario, me interesa en esta investigación interrogar cómo se está abordando la poética negra (cuando se hace) y qué características tiene la poética negra y cómo construye conocimiento poético sobre lo negro; todo ello tiene una relación clara con el aprendizaje y la enseñanza. Así mismo, interesa aportar en la transformación del contexto generando lineamientos desde la perspectiva ubuntu que contribuyan a legitimar una educación antirracista y para la concordia. Algunas preguntas emergentes son: *¿Cómo se han constituido las dinámicas y estructuras del racismo literario y patriarcal en la educación superior colombiana? ¿Qué implicaciones tienen las dinámicas y significados del racismo epistémico literario e institucional en la educación superior colombiana y cómo han sido abordados y reflexionados por los intelectuales?*

- **Pregunta de investigación**

A partir del anterior planteamiento del problema y las preguntas emergentes, esta investigación se orienta con base en la siguiente pregunta:

¿Cómo la construcción de una epistemología ubuntuista a partir de la poética negra de escritoras afrolatinoamericanas posibilita una educación antirracista y para la concordia?

- **Objetivos**

Para trabajar y contribuir desde la pregunta de investigación, se construyeron los siguientes objetivos.

Objetivo general

- Construir una epistemología ubuntuista a partir de la poética negra de mujeres afrolatinoamericanas, con el fin de generar un ubuntuario para una educación antirracista y para la concordia.

Objetivos específicos

- Establecer las categorías epistémicas inherentes a los saberes construidos a partir de la poética negra de algunas escritoras negras.
- Analizar el relato testimonial de mujeres negras escritoras y constructoras de la cultura afro para resituar el sentido del hacer negro en nuestra sociedad.
- Proponer un ubuntuario como estrategia educativa derivada de la poética negra.

- **Travesía por los estudios de lo negro: Estado del arte**

El estado del arte se hizo a partir de tres fases: *la heurística*, que consistió en la búsqueda de información, su lectura y clasificación; *la hermenéutica*, que implicó interpretar, analizar y relacionar diferentes investigaciones sobre el tema y la fase crítica, que posibilitó realizar cuestionamientos sobre las relaciones entre teorías, conceptos y categorías, además de hallar contradicciones, vacíos y tensiones existentes. Es decir, permitió identificar convergencias y divergencias entre categorías y conceptos y determinar las tendencias en el campo de estudio.

La realización de una propuesta educativa que contemple los principios de la cosmovisión africana ubuntu a partir de la poética negra requiere un abordaje complejo que incluya el análisis de los discursos sobre lo negro que han imperado en lo literario en la educación superior y que han sido las bases de las prácticas educativas. Además, analizar la

poética de mujeres negras puede sentar las bases para el trabajo pedagógico en el campo de estudio de lo negro en el ámbito de la educación y en las ciencias sociales y humanas en educación superior.

Así las cosas, se presenta una revisión de artículos y estudios en torno a la temática en las bases de datos y repositorios Springer, Taylor and Francis, Emerald, Sagepub, DOAJ, CORE, ERIC, Scielo, Clacso, Scimago y AfricArXiv, Dialnet y Google Scholar, así como de algunas tesis doctorales. En total se revisaron ochenta artículos científicos, de los cuales se escogieron treinta; también se abordaron diez tesis doctorales, y se escogieron cuatro.

Los estudios corresponden al periodo 2015-2022, pues dicho margen de tiempo está incluido en el marco del decenio de los afrodescendientes, el cual se constituye en el hito histórico referente en esta investigación, promulgado por la ONU en 2015 mediante la Resolución 68/237.

Con relación a la metodología, el 99 % de los estudios revisados usó una cualitativa y solo el 1 % se aproximó a métodos mixtos; un 45 % fueron estudios fenomenológicos, un 25 % hermenéuticos, un 25 % etnográficos y un 5 % corresponden a enfoques narrativos.

Los países en los que más se evidenció literatura sobre la temática fueron: Reino Unido, Sudáfrica y Brasil. Otros países importantes fueron: Etiopía, Australia, Argentina, Uruguay, Costa Rica, Noruega, Estados Unidos e India. La gráfica 1 es resultado de una exploración con el software Atlas.ti y muestra algunas categorías emergentes que analizaremos más a fondo en el proceso. Sin embargo, ahondaremos en el concepto de lo negro, por cuanto dos categorías centrales son la poética negra y la didáctica negra.

Así las cosas, algunos estudios hablan de lo negro (Caicedo y Castillo, 2022, p. 20; Díaz, 2018, p. 2; Valencia, 2022, p. 38) como eje central a partir del cual se constituyó el racismo como práctica y como ideología, pues el pigmento de la piel dio rienda suelta a la tipificación de los cuerpos de seres humanos hasta convertirlos en mercancía (Mena, 2008). Por ello, lo negro se convierte en un concepto clave en esta investigación y va de la mano con la poética de las mujeres negras que rompen hegemonías literarias y contribuyen en la construcción de narrativas propias. Sin embargo, en el siguiente recorrido de la poética negra afrolatinoamericana, las grandes ausentes son las escritoras negras, lo que evidencia que el racismo opera interseccionalmente.

Cuando se habla de narrativas negras, estas están contenidas en la poética; en varios países del mundo y del continente han empezado a tomar importancia las narrativas de mujeres negras, tal como lo expresa el texto *Narrativas e histórias de mulheres negras ex-cotistas do curso de Pedagogia* de Kelly Da Silva y Anderson Ferrari (2021), quienes reconocen los espacios seguros, es decir, esos espacios de escritura como la poética en la que las mujeres pueden ser libres y que emergen de sus narrativas: la amistad/interacciones familiares, la música y la escritura.

Cabe mencionar también que las narrativas habitan por excelencia en el escenario de las ciencias sociales, así no se asuman dentro de la poética. Estas se han constituido como una herramienta clave de investigación. Permiten de forma efectiva conocer los fenómenos a estudiar desde la perspectiva de los actores implicados, que brindan una visión propia y tienen tanto valor como la de sus semejantes.

Es, por lo tanto, la narrativa un instrumento que reconoce la diversidad geográfica, literaria, conceptual e histórica, pero sobre todo de perspectivas y abordajes que tienen los sujetos en el contexto cotidiano (Rojas, 2020) y en el análisis de las experiencias de vida; instrumento que cobra importancia en la investigación, por los múltiples beneficios que ofrece. Abbott (1992) planteó que el método narrativo presenta grandes ventajas para estudiar procesos, entendidos como secuencia de acciones que se desarrollan en un tiempo y contexto dados.

Aceves (1994) afirma que la investigación biográfica-narrativa es una herramienta especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad de los significados y del saber práctico y en el de las clases cotidianas presentes en los procesos de interacción, identificación, reconstrucción personal y cultural.

En el campo educativo, la narración como parte de la poética permite el estudio de los diferentes significados, es útil para analizar las diversas formas del pensamiento humano y entender el poder que tienen las narraciones y la poesía para redefinir la realidad acontecida desde un punto de vista individual o colectivo. Entonces, las producciones poéticas y narrativas de las personas son realidades discursivas, ancladas histórica y socioculturalmente.

También se entiende la narrativa como una alternativa metodológica. A partir de allí, dice Arfuch (2013), es posible acceder a “nuevas narrativas, identificaciones, identidades –políticas, étnicas, culturales, religiosas, de género, sexuales, etc.”. En síntesis, a nuevos modelos o estilos de vida posibles.

Denzin y Lincoln (2008) plantean algunos aspectos fundamentales de este tipo de investigación, lo que también denota sus posibles usos:

- Tiene un sentido retrospectivo, forma y organiza la experiencia pasada.

- Puede ser entendida como una forma de organizar eventos y ver las consecuencias de los actos en el tiempo.
- Además de la descripción de lo que pasa, expresa sentimientos, pensamientos e interpretaciones.
- A diferencia del discurso científico que presenta la explicación de eventos y acciones, el discurso narrativo presenta cada experiencia humana única.

Como método de investigación en las ciencias sociales, la narrativa nos permite acercarnos de una forma más comprensiva y teniendo un enfoque de reconocimiento de prácticas discursivas excluyentes, que naturalizan construcciones sociales de discriminación, en las lógicas institucionales, políticas y dinámicas sociales. De esta manera, es también una herramienta de denuncia contra la estigmatización (Denzin y Lincoln, 2008, p. 54).

Por otra parte, la narrativa surge como un medio que permite expresar los conocimientos contruidos y asimismo como un método de sustentación epistemológica de los conocimientos que se construyen en las investigaciones en didáctica, alcanzados en investigaciones cualitativas.

Tomar la narrativa como elemento clave dentro de la investigación en las ciencias sociales es imperante, pues reconoce la multiplicidad de enfoques, actores y voces de los sujetos a investigar y la percepción de estos con respecto a los diferentes fenómenos que los rodean.

En otras palabras, la narrativa es parte activa de la construcción social del conocimiento. Da voz a relatos diversos y empodera a los narradores con una capacidad de expresión que resignifica su propia realidad y la que les envuelve. Añade Nieto (2019) que la narrativa es un escenario de resignificación de *ser-en-el-mundo* de diferentes actores sociales que están ubicados

en polos opuestos, quienes mediante la interpretación y comprensión del otro se encuentran, relacionan y construyen nuevas formas de *ser-y-hacer-en-el-mundo*.

En ese mismo orden de ideas, otra visión sobre la importancia de las narrativas la encontramos en el texto *Educación intercultural, paz, inclusión tecnológica, ciencia y sociedad, un aporte desde la investigación posdoctoral en perspectiva crítica* donde Maricel Mena, Claudia Vélez y Sardiñas Loida (2020), afirman que los enfoques narrativos “abren una compuerta de reconocimiento del sujeto en su relato, el cual está pleno de géneros discursivos diversos y plurales” (p. 190); además enfatizan en que este tipo de miradas en investigación “reivindican cosmovisiones distintas y contrarias a las de la modernidad occidental” (p. 193). Todo ello permite poner en el centro a los pueblos invisibilizados y a las poblaciones o comunidades silenciadas y subalternizadas.

Figura 1 Documentos seleccionados



Asimismo, White (2006), en su texto *La poética irónica de la modernidad tardía*, rescata la importancia de la poética en la cultura humana (p. 1). Todo lo anterior se constituye en cimientos de esta investigación.

A continuación, se presentan algunas investigaciones internacionales y nacionales sobre el tema que se aborda.

❖ Estudios internacionales

Un libro importante para este trabajo es *Crítica de la razón negra* de Achille Mbembe (2016), de Camerún y con residencia permanente en Sudáfrica, pues allí lo negro es entendido como lo excedente, aquello que no cabe en la razón moderna y que está anclado en la premisa colonialista de la pigmentación de la piel como objeto de riqueza, es decir, todo se centra en el cuerpo negro que sirve al sistema capitalista que lo anula y lo convierte en hombre mercancía que gracias al extractivismo es despojado de su dignidad y sus derechos. Esta visión se complementa con la que expone el mismo autor en su libro *Necropolítica* (2011), pues según Mbembe lo negro se construye en el siglo XVII a partir de aspectos como el trabajo y los sistemas de justicia. También expone el autor que en la actualidad lo negro se construye a partir de otros dispositivos, como la movilidad, la sexualidad y la seguridad, y el racismo se fabrica de modo distinto y con otras lógicas de poder, como la de representarse en los cuerpos de migrantes.

Por otro lado, la necropolítica estatal mata por medio de las políticas de muerte, pues se condena a la pobreza y la exclusión a los negros en el mundo; estas muertes no solo son físicas sino simbólicas y epistémicas, pues se proscriben otras construcciones de conocimiento.

La investigación “Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México” ilustra las afectaciones producidas por el racismo tanto en pregrado como en posgrado en México; de esta manera, también aporta un breve panorama de las condiciones de vida que tienen las comunidades indígenas y afromexicanas (Varela, Huerta y Pech, 2021).

Otro elemento importante de esa investigación es la metodología por cuanto recurre a la narrativa de personas indígenas y afromexicanas, quienes relatan sus experiencias de discriminación en la educación superior.

En este contexto, en un estudio del Proceso de Comunidades Negras, titulado *Combatiendo a las mujeres negras como si fueran un enemigo bélico. Las violencias de género en mujeres negras del Norte del Cauca, Tumaco, Buenaventura, Atlántico, Bolívar y Guajira*, se estableció que las mujeres negras y afrocolombianas se asumen como si fueran una especie más dentro de sus territorios; por esta razón, ellas sufren los efectos de la explotación de recursos naturales de manera abusiva por parte de los actores armados.

En contraposición con la actitud de los grupos armados, las mujeres negras consideran que el territorio, más allá de ser la fuente de sus necesidades, es un sujeto de derechos, al que deben respetar, proteger y valorar (PCN, 2019). En consecuencia, ellas mantienen distintos cultivos así como un modelo de desarrollo basado en sus prácticas y valores ancestrales, en el que se respeta a los otros seres vivos que habitan sus territorios. Esta cosmovisión, al ser contraria a la impuesta de manera coercitiva por los actores armados, genera diversas tensiones (PCN, 2019).

De este modo, el PCN afirma que, en razón de lo anterior, las mujeres se han convertido en objetivos militares de los actores armados, quienes implementan diversos hechos victimizantes dirigidos a desocupar demográficamente las zonas rurales (PCN, 2019). Se trata de actos que involucran señalamientos a las mujeres negras como personas criminales por oponerse a los proyectos que destruyen el bienestar de sus territorios y que a la vez benefician y

consolidan las dinámicas del capital, lo que se acompaña de una estrategia que busca legitimar el asesinato sistemático de los líderes dentro de sus comunidades (PCN, 2019).

Por otra parte, la literatura sobre los impactos del conflicto armado en las mujeres negras y afrocolombianas se encuentra el “XII Informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia. Violencia sexual en el marco del conflicto armado: una mirada diferencial”, elaborado por la Mesa de Trabajo Mujer y Conflicto Armado. Este informe determina que existen tres afectaciones centrales respecto a la guerra y la vida de las mujeres afrocolombianas: 1. Las conflictividades que surgen en los territorios producto de las acciones bélicas y los procesos de militarización, que afectan las identidades de las mujeres y sus comunidades étnicas; 2. El desplazamiento forzado; 3. Las violencias de género que tienen efectos en la salud física, psicológica, sexual y reproductiva de las mujeres afro (Mesa de Trabajo Mujer y Conflicto Armado, 2015).

En consecuencia, el informe detalla que las mujeres negras viven una violencia espiritual, económica, racista y urbana al verse obligadas a dejar sus territorios para realizar un traslado a las grandes ciudades de Colombia, ya que deben reinventar sus vidas, lejos de su cosmovisión, cultura, tradiciones y saberes ancestrales, lo cual implica muchos retos en su mayoría difíciles de afrontar en materia económica, social y cultural (Mesa de Trabajo Mujer y Conflicto Armado, 2015).

Ahora bien, en el estudio “Discriminación étnico racial, desplazamiento y género en los procesos identitarios de la población negra en sectores populares de Bogotá”, de Mara Viveros, Luz Gabriela Arango y Donny Meertens, se muestran las difíciles condiciones de las mujeres negras en las áreas metropolitanas del país, por cuanto ser mujer y negra en un contexto

absolutamente extraño las pone en situación de pobreza. Y esto lleva a que se reproduzcan actos de discriminación cotidiana en el nuevo contexto urbano (Viveros, Arango y Meertens, 2008).

En la nueva situación a la que se ven a abocadas, las mujeres negras se ven obligadas a poner en práctica medidas de supervivencia; por ejemplo, ejercer el trabajo doméstico. Este es aceptado por una de dichas mujeres que no tienen acceso a la educación, pero otras lo rechazan, pues para ellas ejercerlo implica pocas posibilidades de garantizar una vida digna. Entonces, lo que ellas hacen es ejercer temporalmente el trabajo doméstico como una forma de conseguir un mayor acceso a las necesidades básicas y a las instituciones de educación superior (Viveros, Arango y Meertens, 2008). El estudio también expone que la maternidad implica que aquellas mujeres enfrenten obstáculos a la hora de conseguir empleo, debido a que trabajar les dificulta cuidar y mantener de sus hijos e hijas. Y esto constituye abiertamente una posición de desventaja social.

Por su parte, Da Silva (2021), en su investigación *La población negra y la educación superior en Brasil: algunas consideraciones*, aborda el racismo en Brasil teniendo en cuenta que la raíz del problema que lo influencia es la desigualdad existente en el ingreso a la educación superior. A partir de esto, analiza la situación de la población negra, la cual históricamente ha estado marcada por la opresión, exclusión y violencia.

La autora resalta que en Brasil la población negra representa un 55,4 % en el territorio (2021, p. 32); sin embargo, la desigualdad racial está presente en todos los niveles educativos, con mayor evidencia en la educación media y la superior. Si bien se ha avanzado un poco en la lucha contra el racismo por parte de la comunidad negra (principalmente el Movimiento Negro y las Acciones Afirmativas), es evidente la necesidad de exigir mayores acciones, por parte del

gobierno, las instituciones educativas y la sociedad, para la disminución de estas prácticas e ideologías racistas.

Para dar inicio a su trabajo, plantea el racismo como elemento fundacional de la sociedad brasileña, pues con el auge del racismo científico en el siglo XIX las élites dominantes difundían la necesidad de la eugenesia y la higienización de la población negra y sus territorios; todo esto dio lugar a la desigualdad estructural presente también en la educación, que se fundamenta en la importancia que tiene el color de piel para la sociedad.

Esto se relaciona con lo que sucede en Colombia, donde se niega la existencia del racismo por gran parte de la sociedad, lo que hace que se le reste importancia al tema en las Instituciones de Educación superior (IEDS) la investigación y los currículos.

Da Silva también expresa que las instituciones definen el “lugar” social de lo negro y plantea una crítica al sistema educativo brasileiro que eliminó a la población negra y privilegió el comportamiento, los hábitos y los valores blancos de clase media, en una suerte de sistema donde prevalece la jerarquía racial.

Lo anterior aporta elementos para discutir en Colombia porque lo negro muchas veces hace parte de lo que se ha denominado el currículo nulo o proscrito, es decir, como lo plantea Torres (1993), muchas epistemes de minorías, el mundo femenino, los ancianos y lo rural hacen parte de culturas negadas y silenciadas en el contexto educativo.

Además, Da Silva (2021) revela que en el 2018 el índice de analfabetismo en las personas negras era de 9,1 % y el de las blancas era de 3,9 % en territorio brasileiro. Estos datos y otros indicadores sociales evidencian la vulnerabilidad de la población negra en todos los niveles

educativos. Un aspecto de impacto es haber determinado que, cuanto mayor nivel de escolaridad, mayor es la desigualdad entre negros y blancos en Brasil.

En el trabajo adelantado por Carmen Estela Colazo (2017), *Coeducación conceptualizada desde la perspectiva de la diversidad de género, étnico-racial, de clase, lengua y orientación sexual para América Latina. Contribución a la descolonización y despatriarcalización de la educación*, publicado en España, se hace una revisión-reflexión sobre la importancia de la coeducación y el género, como conceptos donde se incluye la interseccionalidad de razas, etnias, clases, lenguas, orientaciones sexuales e identidad de género, sector urbano y rural. Ello se aborda con un enfoque de descolonización y despatriarcalización.

La autora aborda la realidad de las feminidades negras e indígenas en la región, con lo cual comparte que las comunidades negras e indígenas han sufrido actos de sometimiento, esclavitud, invasión y destrucción cultural, desde las épocas de la colonización.

Así, se aproxima a la coeducación como propuesta transformadora compleja. Esta refleja el contenido de género, que define la agenda feminista para los currículos, la capacitación docente, la elaboración de textos y materiales, entre otros aspectos.

Luego comparte la apuesta epistémica de la descolonización y la despatriarcalización capaz de cuestionar al propio feminismo clásico, ya que la autora comparte que fue construido desde la cosmovisión de las mujeres blancas, urbanas, heterosexuales.

Otro estudio: *El papel del currículo en la reproducción de desigualdades étnico-raciales. Una mirada al caso argentino en perspectiva latinoamericana*, adelantado por Ocoró (2021), describe cómo el currículo escolar, en América Latina, ha difundido una visión eurocéntrica a

partir de la negación de las culturas no hegemónicas. Esto contribuye a sostener las desigualdades étnico-raciales, la exclusión y el racismo epistémico.

Para la autora, el currículo no es un elemento neutro, ya que destaca el proceso de selección de contenidos, conocimientos, valores e ideologías. Esto ocasiona la gran preocupación por la reafirmación de posturas que excluyen la diversidad étnica y refuerzan los relatos homogéneos sobre la sociedad.

El documento busca mostrar cómo las luchas por el control curricular tienen lugar por medio de diversos actores que pretenden moldearlo de acuerdo a sus intereses. Es así como se interroga sobre los desafíos para el desarrollo de un currículo plural e intercultural, que pueda dialogar con los problemas de la región latinoamericana y aporte herramientas para el cambio.

Ahora bien, los contenidos, conocimientos, valores e ideologías que condensa el currículo reafirman posturas eurocéntricas y han excluido la diversidad étnica de los países del contexto educativo universitario. Y, a pesar de algunos avances en el reconocimiento de los derechos en la región, siguen preocupando la continua desigualdad y el racismo contra los pueblos afrodescendientes e indígenas. Además, habla del racismo epistémico en el entramado pedagógico-curricular, en el contexto argentino, pues se inferiorizan, ocultan e invisibilizan otros conocimientos y saberes. Allí en la educación superior se busca imponer superioridad y tiene una fuerte relación con la primicia monocultural, hegemónica occidental y eurocentrista.

Otra muestra de racismo es cómo la historia de los pueblos negros la han contado otros desde una mirada eurocéntrica y hegemónica, donde solo se cuenta la historia de la esclavización, lo cual deja entrever de nuevo que estos pueblos son inferiorizados. Así mismo, la autora hace un llamado a enseñar sobre los conocimientos, saberes e identidades de los pueblos.

Todo esto demanda una serie de transformaciones en la educación, empezando por poner en debate y crítica la pertinencia del currículo tradicional. El currículo debe impulsar la reflexión sobre la vivencia de la diversidad y la interculturalidad desde una epistemología pluralista; esto como medio para la superación del eurocentrismo y la educación monocultural.

Otra perspectiva es la de Grosfoguel (2013), quien en su texto *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI* hace un análisis sobre el racismo y el sexismo epistémico fundacional en las estructuras del conocimiento de la universidad occidentalizada.

Este documento presenta la transición del “yo pienso, luego existo” al epistemicidio del “yo extermino, luego existo”.

Según este autor, para la universidad occidentalizada, todo conocimiento que emerge desde otras geopolíticas, cosmologías o visiones de otras regiones del mundo, es considerado inferior. Luego el autor habla de la conquista de Al-Andaluz: genocidio/epistemicidio contra musulmanes y judíos, y cómo este suceso llegó a replicarse en la conquista de América.

Este autor también se refiere a la conquista del continente americano en relación con la conquista de Al-Andaluz y muestra cómo la idea de la monarquía cristiana de Castilla era unificar todo el territorio con una identidad y una religión.

También apunta que el “racismo de color” no fue el primer indicador de racismo en el sistema y que, aunque el término “raza” no se usaba en esa época, ya había un debate racista sobre la “pureza” de los pueblos.

Para el autor, el proyecto de genocidio/epistemicidio tuvo éxito y al igual tuvo un fracaso inmenso, pues el pensamiento crítico indígena, musulmán, judío, africano y de las mujeres sigue vivo. Su invitación está en ir más allá del occidentalismo, desde el pensamiento crítico del Sur global.

En el abordaje de los estudios internacionales a los que se ha hecho referencia se aportan elementos en la comprensión del racismo epistémico, su raíz y su forma de operar, y además evidencian algunas construcciones imaginarias sobre lo negro que contrastan con las de la academia en el marco de la educación superior. Igualmente, se hicieron patentes tensiones y vacíos respecto a la importancia del tema en la educación superior, pues este no se ha abordado con relación a las construcciones literarias y epistémicas de poetas negras. Sin embargo, hay una tendencia incipiente de investigaciones en el campo de estudio.

Además del tema del racismo, el rescate de perspectivas ancestrales como el Ubuntu está en alza en lugares como Sudáfrica, Etiopía y Brasil según nuestras indagaciones. En el texto *Re-Visioning Education in Africa* de Yusef Waghid (2020) se expresa lo siguiente:

“The latter implies that Ubuntu, in the first place, is concerned with the co-existence of individuals in some form of community. The point is a community is representative of an association of individuals whose individuality is collectively expressed through the aspirations of the collectivity”. (p. 56)

Es decir, desde esta perspectiva surge la importancia de la comunidad que para el caso de esta investigación sería la comunidad educativa.

Esto último implica que al Ubuntu, en primer lugar, le concierne lo relacionado con la coexistencia de individuos en un tipo de comunidad. Dicha comunidad representa la asociación

de individuos cuya individualidad es expresada conjuntamente mediante las aspiraciones de la colectividad, pues tanto estudiantes como profesores compartimos ese entorno educativo en el que tenemos que coexistir, y el Ubuntu puede ayudar a construir comunidad desde la individualidad, es decir, aceptando que existen diferencias pero que todos compartimos un objetivo común anclado en la concordia y la buena convivencia, por lo cual esta visión para el abordaje de la poesía afro permitiría a los estudiantes y profesores repensar ideas y creencias en torno a lo negro y que pueden algunas veces incorporar el racismo y antorracismo, y desde la poética y la mirada ubuntu se permitiría la hospitalidad positiva y la aceptación de las diversidades.

Por otro lado, según De Oliveira y Rocha (2019, p. 455), el racismo se manifiesta más en lo cotidiano, en la estigmatización del cabello de las mujeres y su físico en general, por lo cual es importante seguir poetizando y narrando la discriminación racial, por cuanto el racismo deja marcas que permanecen en las vidas de quienes han sido víctimas de este.

De este modo, visibilizar la poética de mujeres negras en el campo de la educación es cada vez más perentorio.

❖ **Tesis doctorales**

En esta investigación se hizo una búsqueda de tesis doctorales que se acercaran al tema de estudio. Se abordaron diez y se seleccionaron cuatro. A continuación, se alude a dichos trabajos.

Tabla 1. Tesis doctorales

Título	Autores	Fecha	Universidad
Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá	Oscar Quintero	2013	Université Rennes 2 y Universidad del Rosario
Saberes y prácticas en los estudios escolares afrocolombianos: un estudio comparativo entre entornos educativos	Edisson Díaz Sánchez	2016	Universidad Santo Tomás
Efectos de los contenidos institucionales de los agentes educativos de los niños afrodescendientes	Justina Caicedo		Universidad San Buenaventura
Narrativa, oralidad y saberes otros: una propuesta curricular desde la etnia wayúu al modelo etnoeducativo	Rogelio Jiménez	2020	Universidad Santo Tomás

En segundo lugar, se realiza un llamado de atención frente al campo educativo, en donde se enuncia que “el fenómeno del racismo es la expresión estructural y a la vez latente en nuestra

sociedad, que se ha venido develando como un rasgo que agudiza la dolorosa experiencia de ser víctima del desplazamiento forzado” (2012, p. 4).

Al hablar de la población negra/afrodescendiente en Colombia, es necesario entender el racismo existente en el país. Para Frantz Fanon, el racismo consiste en las jerarquías que se han implementado en el mundo con el objetivo de establecer parámetros sobre una línea que determina lo que es humano. De este modo, las personas que se encuentran arriba de esta línea habitan en lo que el autor llama la “zona del ser” y las ubicadas en la parte inferior habitan en la denominada “zona del no ser” (Fanon, 2010).

Por su parte, la autora Esther Pineda establece que al hablar de racismo se puede determinar que es el conjunto de ideas equívocas sobre la realidad, que tienen intereses económicos y están compuestas de estereotipos hacia los individuos por su “pertenencia étnico-racial, sus formas fenotípicas y el color de piel” (Pineda, 2013, p. 28).

Por consiguiente, la ponencia de Pineda genera reflexión frente a la importancia de la creación de estrategias pedagógicas como reparación simbólica con los niños y niñas afrocolombianos que hacen presencia en el aula de preescolar, donde se visibilicen los aportes y las trayectorias de los afrodescendientes en Colombia.

Nos referimos ahora a la ponencia “Narración y autorreconocimiento étnico-racial: historias contadas por la infancia afrocolombiana”, elaborada por Dora Inés Vivanco y Olga Lucia Ramírez (s. f.), quienes contemplan que el racismo estructural afecta de manera particular a la infancia afrocolombiana, debido a que la construcción de identidad que hacen los niños y niñas negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, está dada desde la invisibilidad, la negación y el estereotipo que han sido naturalizados en los ámbitos sociales como la escuela.

En cuanto a la categoría de racismo escolar se considera pertinente y de gran importancia el informe sobre racismo y discriminación racial en niños y niñas en edad escolar denominado “El color de la escuela”, realizado por el Observatorio en contra de la discriminación racial y el racismo (OCDR) (2020). Informe que, en primer lugar, se basa en un estado del arte que da cuenta de las políticas existentes para la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera de Colombia, además de brindar un acercamiento a la situación real de las prácticas racistas que se ejercen contra las poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenquera, en que, según los resultados del estado del arte, “se plantea la importancia de poner sobre la mesa de discusión el racismo en el ámbito educativo, con el propósito de construir una propuesta de política pública que contribuya concretamente a la mitigación de los efectos del racismo estructural en los niños, niñas y adolescentes de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera” (2020, p. 16).

Una de las tesis doctorales referentes en este estudio fue “Narrativa, oralidad y saberes otros: una propuesta curricular desde la etnia wayuu al modelo etnoeducativo” de Rogelio Jiménez (2020), que aborda las narrativas de los wayuu como una ruta de educación propia. Es un trabajo que se relaciona con esta investigación en tanto se parte de otros saberes que se trabajan en la práctica educativa; allí se expresa que “se deben transformar los espacios escolares en los que la oralidad, la narrativa, la mítica y los saberes ancestrales sean folklorizados o los eventos en donde prime la forma y no el contenido” (2020, p. 269). En una tesis doctoral que converge en la intencionalidad con este trabajo, pues a partir de lo propio se pretende generar lineamientos para una educación más plural que visibilice las poéticas negras.

Otra tesis doctoral que aporta elementos para este trabajo es la de Edison Díaz (2016) titulada: “Saberes y prácticas en los estudios escolares afrocolombianos: un estudio comparativo entre entornos educativos”; aunque su enfoque es etnoeducativo y nos distanciamos de ese

Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista

concepto pues en la práctica se ha ejercido mayoritariamente con una intencionalidad hegemonzadora, Díaz ahonda en los estudios afrodescendientes en América Latina y el Caribe y se detiene en el patrimonio cultural afrodescendiente dentro del cual se encuentra la poética; así mismo, reconoce lo incipiente que se está en estos abordajes, pero afirma que “es necesario seguir prosperando en este campo de los estudios sociales y culturales esencialmente en ámbitos de las tradiciones y experiencias orales, saberes y prácticas ecoambientales y artesanía tradicional” (pp. 67-68), es decir, subraya la importancia de realizar estudios de aspectos que tengan que ver con el patrimonio cultural como es la poética.

La otra tesis doctoral que se tomó como referente fue la de Justina Caicedo, de la Universidad San Buenaventura, titulada “Efectos de los contenidos institucionales de los agentes educativos de los niños afrodescendientes”, investigación que recoge narrativas infantiles de niños afro y resalta la importancia de los saberes propios de las comunidades negras.

❖ **Estudios nacionales**

Este apartado pretende dar a conocer algunas investigaciones o contribuciones previas, que son relevantes y aportan de manera directa a la pregunta de investigación formulada en esta tesis. Se seleccionaron aquellas fuentes que abordan las categorías de análisis propuestas en esta investigación: niñez afrocolombiana, racismo escolar y Cátedra de Estudios Afrocolombianos y su implementación en la primera infancia en la ciudad de Bogotá.

Iniciando con la primera categoría, de niñeces afrocolombianas, es importante retomar la ponencia “Yo no me llamo negrito... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá”, presentada por Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo (2012), quienes muestran el panorama

de invisibilidades sectoriales de las que ha sido víctima la primera infancia afrocolombiana, comenzando por el campo de las políticas públicas.

En segundo lugar, Castillo y Caicedo evidencian el racismo en el contexto educativo, desde elementos jurídicos y pedagógicos, los cuales representan avances en el reconocimiento y visibilización de un racismo escolarizado, lo que muestra que el sistema educativo aún no logra avanzar positivamente en términos de inclusión étnico-racial. “Por el contrario constituye un escenario en donde la discriminación se manifiesta con mayor fuerza [...] debido a las representaciones inadecuadas y basadas en prejuicios en libros de texto y salones escolares” (2020, p. 19). Frente a esta última problemática, nombran a algunos intelectuales que se han cuestionado y por tanto han aportado a este tema, como Castillo (2011), Mena (2016), Linares y Ricardes (2011) e Ibagón (2016), quienes con sus aportes académicos e investigativos han logrado posicionar y construir algunos textos y material didáctico con el objetivo de contrarrestar la invisibilidad, la estereotipia a la cual ha sido sometida la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera.

Así mismo, este informe hace un recorrido jurídico y pedagógico orientado a combatir el racismo escolar y evidencia los avances, retos y debilidades de esta “caja de herramientas” antirracistas desde tres perspectivas claras: etnoeducación, Cátedra de Estudios Afrocolombianos y estudios raciales escolares. En cuanto a la etnoeducación, afirma que se encuentran algunos avances en la medida que se han desarrollado algunas acciones por parte del Ministerio de Educación (MEN), las cuales han permitido el desarrollo de algunas prácticas y/o experiencias pedagógicas con enfoque étnico-racial, además de abrir espacios de formación para maestros etnoeducadores en la educación superior.

Como debilidad describe la reducida existencia de material educativo propicio y pertinente para el aula escolar acorde al grado de escolaridad, además de la poca evidencia de la aplicación de la etnoeducación como modelo pedagógico y transformador en el aula escolar, especialmente en la primera infancia. Lo anterior, sin tener en cuenta que la etnoeducación es esencial en la educación en la medida que, tal como lo expresa Meneses (2016), “es el reconocimiento de las diversas formas de construcción y producción de conocimiento y la conversación entre los mundos del pensamiento afro con otros para el mejoramiento de las interacciones sociales en la transformación de los roles sociales, políticos, culturales y económicos entre hombres y mujeres en la sociedad” (p. 51). Lo que quiere decir que la etnoeducación debe ser concebida como un diálogo de saberes entre distintas filosofías, que aportan a la transformación del sistema educativo, ya que forman parte de la diversidad de este.

En cuanto a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), inicia con un recorrido jurídico desde la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de 1998, hasta llegar a una reflexión y análisis frente a su aplicabilidad en algunas instituciones educativas del país, en donde se ha llegado a evidenciar una estereotipación y estigmatización contra la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera, ya que en la mayoría de instituciones educativas las acciones están enmarcadas en “celebraciones” como del día de la afrocolombianidad y el día de la raza, en donde se reflejan los actos más racistas en la escuela, en donde se exaltan las habilidades deportivas y artísticas, haciendo referencia a la danza, como únicas formas de desempeño de los niños, niñas y adolescentes negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros que hacen presencia en las instituciones educativas, y en donde en el peor de los casos incitan al resto de estudiantes a maquillarse la cara de color negro (*blackface*) y usar pelucas de cabello rizado bajo el errado argumento de “homenaje” a la afrocolombianidad, pero lo que realmente

están haciendo es reproducir y reforzar unas prácticas racistas y folclorizantes que invisibilizan los aportes, la historia y la cosmovisión de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en la construcción de país.

Así mismo, este informe hace énfasis en la necesidad e importancia de “replantear los enfoques pedagógicos y didácticos y la iconografía que orientan la elaboración de textos escolares y materiales de estudio” (2020, p. 28), como elementos fundamentales para una adecuada implementación de la CEA con sentido que ayude a la eliminación de estereotipos étnico-racistas en la escuela.

Finalmente, desde la perspectiva de estudios raciales escolares, hace alusión al estado del arte de las investigaciones que se han realizado en dicho ámbito en la ciudad de Bogotá; inicia con el ejercicio investigativo realizado por el Centro de Estudios Sociales (CES) de la Universidad Nacional en el año 2001, denominado “Convivencia interétnica en el sistema educativo de Bogotá”, en donde se hizo mayor énfasis en las relaciones que se daban entre maestros y estudiantes afrocolombianos y no afrocolombianos en escuelas del distrito, y se demostró la palpable violencia, debido al color de la piel, hacia los estudiantes negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros desde las relaciones sociales que se dan en el escenario escolar. Investigación que tuvo como antecedente el trabajo “Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes en Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos” (2007).

Posteriormente la investigación realizada en el municipio de Soacha (Cundinamarca), en el año 2007, denominada “Aquí ellos son iguales a los demás: una aproximación al racismo en el

ámbito escolar”, la cual puso en evidencia las dinámicas cotidianas de la escuela en las cuales se naturaliza y se reproduce mayoritariamente el conflicto étnico-racial.

Para los años 2009 y 2010 la Agencia Española de Cooperación Internacional (Aecid) apoyó la elaboración de un informe investigativo acerca de las percepciones del racismo en la escuela; se realizaron encuestas que dieran a conocer la voz de los y las docentes y estudiantes negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, que arrojaron como resultado que los docentes son conscientes de la existencia del racismo escolar, pero que aplican la política del evitación al no hacerse responsables de que es desde la práctica pedagógica desde donde se están replicando y reforzando los microrracismos.

En el año 2012, desde el Centro de Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca, se realizó el trabajo “Yo no me llamo negrito”, enfocado especialmente a la primera infancia y al preescolar, debido a que la mayoría de situaciones racistas en estos niveles escolares se inician con apodos que hacen referencia al color de piel y la fenotipia; sumado esto al déficit de material pedagógico y didáctico para la implementación de la CEA en estos niveles escolares, se convierten en una urgencia de intervención por parte del Estado.

En el 2013, Soler desarrolló una investigación en Bogotá denominada “Entre negro oscuro y moreno claro: discursos e identidades étnicos en niños y niñas afrodescendientes en contexto escolar en Bogotá”, donde pretendía la comprensión de cómo los niños, niñas afrodescendientes construyen identidades étnicas en el escenario escolar, a partir de la aceptación o negación étnica, debido a que ese proceso de autoidentificación étnica inicia por el color de piel, y cómo en las relaciones interétnicas que se dan en la cotidianidad de la escuela los niños y niñas afrodescendientes tienden al blanqueamiento y a la negación de su pertenencia étnica por el

hostigamiento y agresiones verbales, físicas y emocionales de las que son víctimas en este escenario social.

El estado del arte, de la perspectiva de estudios raciales escolares, realizado en este informe sugiere la importancia de generar unos indicadores que permitan medir los alcances, deficiencias y retos reales a lo largo y ancho del territorio colombiano de las dos herramientas: la etnoeducación y la CEA, existentes en Colombia para mitigar el racismo y la discriminación racial, después de tres décadas de la sanción.

En tercer lugar, este informe expone testimonios de presuntos casos de racismo en ciudades como Cali, Cartagena, Bogotá, Medellín y el municipio de Soacha (Cundinamarca); se aclara que estos territorios fueron elegidos porque se contaba con el talento humano para llevar a cabo dicha intervención en ellos. Es un capítulo que muestra la frialdad y la dureza de las prácticas racistas, además de la violación de los Derechos Humanos contra esta población. Así mismo, posteriormente se realizaron grupos focales en cada uno de los territorios y se llevó a cabo un trabajo en equipo frente a la construcción, uso y promoción de las rutas de prevención, atención integral y seguimiento a casos de racismo y discriminación étnico-racial en el sistema educativo, con el propósito de brindar seguridad jurídica a las víctimas de racismo y sus familias, siendo conscientes de que los atropellos contra los estudiantes negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros alteran el clima escolar y que por lo tanto deben ser un tema de discusión y de abordaje en todas las instituciones educativas.

Teniendo en cuenta el anterior panorama pedagógico, didáctico y analítico que expone este informe sobre racismo y discriminación racial en niños y niñas en edad escolar, sin lugar a

duda se convierte en un elemento clave para esta investigación, debido al amplio potencial que brinda frente a este tema.

Por otra parte, enfoque de acciones afirmativas, según lo afirma Rojas (2011), hace parte de la discusión, de la política institucional, en la academia, en las organizaciones sociales, ganando espacios para el fortalecimiento en políticas públicas para este sector poblacional. En este sentido, desde el campo educativo la Secretaría de Educación y la Alcaldía Mayor de Bogotá publicaron el documento “Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la ciudad de Bogotá 2004-2008”, publicación que tenía como fin el fortalecimiento de la implementación de la CEA desde dos aspectos fundamentales: “en primer lugar, la ciudad como espacio y expresión contemporánea de lo socio-cultural diverso y, en segundo lugar, las diversas formas de abordar la CEA en la ciudad” (2011, p. 105). Aspectos que contribuyen a la visibilización de los afrodescendientes en Bogotá, asumiendo la CEA como espacio de reflexión que le apuesta a la descolonización del saber, de los contenidos educativos y las prácticas escolares; además, donde se plantea que la CEA debe concebirse como la posibilidad de articular el pasado y el presente, que le permita al sector educativo la transformación en que se respeten, se reconozcan y se valoren las diferencias culturales.

En el año 2004 el Ministerio de Educación Nacional y la Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales publicaron el documento “Diagnóstico etnoeducativo del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina”, en el cual se presenta una contextualización del territorio de la isla de San Andrés y se problematiza el detonante de homogeneización, por parte del sistema, hacia las poblaciones afrodescendientes, eliminando la diversidad existente en el interior de estas. Documento que reveló cómo la CEA era una alternativa importante para transformar los currículos educativos de una manera transversal y en

Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista

donde se debía fortalecer el bilingüismo como reconocimiento de la cultura local. El autor es enfático al afirmar que este documento es uno de los pocos en donde se enuncia y se plantea, a manera de reflexión, el reconocimiento e incorporación de la población raizal en el sistema educativo, con la lengua creole y su cultura en general.

Continuando con los documentos, en el año 2007 la Secretaría de Educación Distrital de Cartagena publicó el texto “Etnoeducación y diversidad cultural”. Texto que se caracteriza por concebir la etnoeducación como un modelo educativo “definido, ejecutado, aplicado y proyectado según los grupos étnicos” (2011, p. 108). Se destaca en este el rol de la mujer palenquera, como protagonista en la conservación de la cultura, las costumbres locales, además de mantener la lengua y otras prácticas palenqueras como expresiones de resistencia e identidad. Finalmente, refiere la etnoeducación como una estrategia eficaz para eliminar las expresiones racistas y de discriminación racial en la ciudad de Cartagena.

Para el año 2003, Lucelly Palacios y José Eulicer Mosquera, con la financiación de la Alcaldía de Medellín y la Secretaría de Educación, publicaron el texto “Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, una propuesta pedagógica o guía para maestros, en donde se encuentra un marco conceptual acerca del reconocimiento y respeto por la diferencia, aporta estrategias pedagógicas para la implementación de la CEA y propone objetivos curriculares por ciclos de grados, ya que su único propósito es ubicar los estudios afrocolombianos como prioridad en el desarrollo de las temáticas del currículo, partiendo desde la historia de África, la trata trasatlántica, la esclavitud y la presencia de las poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras en este territorio colombiano.

Por otro lado, la Secretaría de Educación Departamental de Caldas publicó en el 2007 el texto “Hacia una educación intercultural. Documento base de CEA para el departamento de Caldas”, dirigido a docentes que lideraban estos procesos educativos, en donde se involucró a las organizaciones sociales en el proceso de construcción; por tanto, propone el fomento a la investigación de la población afrocolombiana. Además, considera importante el abordaje de aspectos históricos, sociopolíticos y espirituales de las poblaciones afrodescendientes, ya que el objetivo de la CEA en este documento es una propuesta intercultural, que se desarrolla en cuatro ejes orientadores que le apuestan a la formación de sujetos políticos afrocolombianos.

El Grupo de Estudios Históricos sobre afrodescendientes en el año 2003 publicó, en la ciudad de Cali, un documento como propuesta para la implementación de la CEA con un enfoque centrado en la historia denominado la memoria de los Griots, el cual contiene talleres que pretenden un acercamiento a la historia desde las fuentes primarias, documento que sin lugar a duda, tal como lo expresa Rojas (2011), “se centra en aportar herramientas conceptuales y metodológicas a los maestros para el desarrollo de sus propuestas de Cátedra, dando especial relevancia a la visibilización de las presencias de los afrodescendientes a través del estudio de documentos de archivo histórico” (p. 116).

Pedro Ferrín y Carolina Cortés, en una publicación denominada “Sankofa”, “exponen algunos elementos para la construcción de una historia de la producción de saberes afrocolombianos y las formas de enseñanza y aprendizaje, destaca el proceso de lucha de los afrocolombianos por su reconocimiento y visibilización” (2011, p. 117). En resumen, “Sankofa” es denominada por Rojas (2011) como una “experiencia de construcción colectiva” que enriquece la práctica pedagógica por cuanto aborda múltiples experiencias de aplicación de la CEA en diferentes contextos escolares.

Así mismo, la Gobernación de Antioquia y su Gerencia de Negritudes publicaron en el 2004 la cartilla realizada por Fernando Palacios y otros (volúmenes I y II), denominada “Aprendamos apreciando la diversidad”, dirigida a grado preescolar, como material didáctico y de apoyo pedagógico para los maestros de este nivel educativo.

Para finalizar con este amplio panorama al que hizo referencia Rojas (2011), frente a las diferentes formas de implementación de la CEA en el sector educativo, se hará mención al texto de construcción colectiva “Escuelas y pedagogías afrocolombianas del río, el valle y la montaña”, de Elizabeth Castillo (2010), basado en la experiencia de la Ruta Afrocolombiana, desde la construcción de metáforas y la evocación de la memoria como una manera de narrar lo pedagógico y el mundo escolar, que logró visibilizar las instituciones educativas y las pedagogías afrocolombianas de la región del sur del Valle y norte del Cauca, con sus aportes en el reconocimiento de las trayectorias y las presencias de los afrodescendientes. Tal como lo afirma Rojas (2011), las anteriores experiencias y propuestas son un tipo de “conciliación” para dar respuesta, por un lado, a la CEA, por otro lado, a las políticas públicas educativas, que son llevadas a cabo en diferentes contextos educativos.

En este mismo orden de ideas, experiencias o propuestas de implementación de la CEA para el grado preescolar, se encuentra el documento “Etnoeducación y CEA, cuyo propósito es garantizar la visibilidad, participación, fortalecimiento, inclusión y desarrollo de los pueblos étnicos del departamento de Antioquia, como pilar de transformación, de generación de oportunidades y de lucha contra la desigualdad.

Cabe resaltar que, durante el proceso de búsqueda de antecedentes, se encontraron varios proyectos de grado y tesis, de diferentes universidades, enfocados a los estudios afrocolombianos

en la primera infancia y/o propuestas de implementación de la CEA en la primera infancia. Al retomar estos documentos como fuente de información se puede evidenciar, en primer lugar, que estos proyectos responden a propuestas pedagógicas de implementación en jardines infantiles y colegios, las cuales pueden llegar a quedarse cortas en la transformación de una escuela antirracista, en la medida que no se evidencia la trascendencia y articulación con el currículo de las instituciones, por lo que se puede llegar a interpretar que fueron actividades “sueltas” o “de momento”.

En segundo lugar, se evidencia la falta de articulación entre las dimensiones del desarrollo y/o las actividades rectoras de la primera infancia (juego, arte, literatura y exploración del medio), pues tan solo eligieron una de ellas para el desarrollo de las propuestas; esto no significa que esté mal hacerlo, pero sería un trabajo mucho más enriquecedor en cuanto se evidencie una articulación pedagógica y una implementación de todas las cuatro actividades rectoras.

Por otra parte, a mediados de la década de 1960, la investigadora y antropóloga Nina S. de Friedemann cuestionó la ausencia e invisibilidad del estudio y la comprensión de las comunidades y grupos negros en las ciencias sociales en Colombia:

“La invisibilidad del negro perpetuada en las cátedras de la Normal Superior y continuada en el Instituto Etnológico Nacional sería reconocida como tal por Aquiles Escalante, uno de los estudiosos de negros en Colombia. En 1980 y frente a la asamblea magna del II Congreso de Antropología celebrado en Medellín, este antropólogo afirmarí que, durante su entrenamiento en las citadas instituciones, ningún profesor le

había mencionado el tema de los negros como sujeto de ciencia antropológica”.

(Friedemann, 1984, p. 537)

En este punto, un aspecto importante para destacar la pertinencia de esta investigación es la observación que hacen Restrepo y Rojas (2008) sobre la evidente tendencia histórica de producción de conocimiento sobre lo afro concentrado en la región Pacífica del país:

“En términos cuantitativos, los registros sobre el Pacífico no sólo superan con creces los de cualquier otra zona del país, sino que también se refieren a Colombia en general. Cerca de un sesenta por ciento de la producción registrada en esta compilación se refiere al Pacífico colombiano. En términos estrictamente cualitativos, como lo han indicado diferentes académicos [...], el Pacífico se ha constituido como el paradigma del imaginario académico y político en el país. El modelo de la negritud como grupo étnico que se consolidó en los noventa supone una imagen hegemónica de los afrodescendientes en comunidades ribereñas del Pacífico colombiano con unas prácticas tradicionales de producción que están en una relación armónica con la naturaleza y con una cultura que difiere del resto de la población colombiana”. (Restrepo y Rojas, 2008 p. 13)

No obstante, Restrepo y Rojas (2008) destacan una producción prolífica a partir del año 2000, en particular desde el centro, es decir, desde Bogotá, sobre estudios urbanos, en específico con el tema del desplazamiento forzado de poblaciones negras, el impacto del conflicto sociopolítico y la violencia en regiones con comunidades negras, y finalmente una fuerte corriente de propuestas sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos:

“Actualmente, en términos teóricos la producción sobre poblaciones afrocolombianas se caracteriza por dos distinciones. Una generacional, esto es, los académicos que se formaron antes de los ochenta que continúan operando con categorías y enfoques convencionales, algunos de ellos positivistas. Y los académicos que entran en los noventa y que ahora tienden a manejar herramientas teóricas más contemporáneas que, a pesar de su diversidad, confluyen en las críticas al positivismo y a los modelos conceptuales funcionalistas, estructuralistas y ciertas versiones del afroamericanismo. La otra distinción refiere a la producción realizada desde la academia y la realizada desde las consultorías, oenegés, organizaciones sociales, e institutos gubernamentales. La primera producción se caracteriza por su sofisticación teórica y, en ocasiones, por su distanciamiento de las problemáticas más inmediatas de las poblaciones locales. En los segundos predomina un tono celebratorio del discurso multiculturalista acuñado en los noventa, así como una mayor preocupación por la coyuntura y problemas concretos que enfrenta la gente”. (p. 14)

Respecto a la construcción del conocimiento de las ciencias sociales y humanas, y en particular el rol y el lugar que han ocupado algunos intelectuales negros y afrodescendientes en Colombia, el trabajo de Julio González (2020) explica cómo intelectuales negros a mediados del siglo XX comenzaron a destacarse en la producción intelectual del país, principalmente en el campo de la literatura, en particular la poesía, como estrategias para resaltar, resignificar y destacar lo negro en Colombia. En este sentido, la intención de Julio González (2020) con su investigación es reivindicar la producción intelectual de novelistas, escritores y poetas negros que con sus letras problematizaron la situación socio-racial, de desigualdad y exclusión que vivieron las personas negras en las primeras décadas del siglo XX:

“Los escritos publicados irrumpieron con un tinte de novedad en la escena cultural colombiana de los años 40. Jorge Artel, con su poemario *Tambores en la noche*, abre el telón (1940); Helcías Martán Góngora, publica su poemario *Evangelios del hombre y el paisaje* (1944); Guillermo Payán Archer, sigue la línea poética en *La bahía iluminada* (1944). A ellos se le suma Manuel Zapata Olivella con sus novelas *He visto la noche* (1946), *Tierra mojada* (1947) y *Pasión vagabunda* (1948), al tiempo que Hugo Salazar Valdés publica *Sol y Lluvia* (1948), Lino Antonio Sevillano Quiñonez *Costa Azul* (1949), y Arnoldo Palacios se da a conocer nacionalmente con su novela *Las estrellas son negras*”. (1949, p. 10).

En segundo lugar, y en lo indagado hasta el momento, ha sido evidente la gran tendencia a investigar el tema racial, en particular en la básica y secundaria en Colombia, cómo se enseña y cómo se aborda. Una forma para responder y construir conocimiento consiste en el análisis de textos, en especial del texto escolar definido como un “artefacto de mediación intercultural” (Beltrán Castillo, 2019, p. 5). Por mencionar un ejemplo, la tesis de doctorado de Beltrán Castillo (2019) buscó interpretar el racismo científico analizando los contenidos de ciencias naturales en los textos escolares de octavo y noveno grado publicados en Colombia durante los años 1980-1990 y 2000-2010. Así, su apuesta metodológica fue cualitativa e interpretativa por medio del análisis de contenido. En su trabajo, Beltrán Castillo argumenta, a partir de los resultados de su investigación, que los textos escolares de ciencias naturales publicados en Colombia entre los años ochenta y noventa y aún entre 2000 y 2010:

“[...] presentan manifestaciones de racismo científico en los contenidos de genética, evolución, taxonomía, biodiversidad, poblaciones humanas y circulación, que aunque no transmiten un escenario de jerarquía racial y discriminación explícita (característico

de discursos racistas tradicionales), sí naturalizan la clasificación humana en razas, transmiten determinismo biológico y estereotipos o representaciones racistas y/o raciales, que hacen parte de la base teórica de legitimación y justificación de prácticas discriminatorias como el racismo, que se instauraron en la sociedad durante los siglos XVIII y XIX y que aún se perciben, entre otros, en discursos de la ciencia, la escuela, la política y los medios de comunicación [...] Lo anterior, incluso con el contexto normativo dado por la Constitución Política colombiana, que reconoce la diversidad y diferencia cultural y las constituye en derecho constitucional”. (p. 56)

Por otra parte, la investigación de Osorio Porras (2001) analizó cómo son ilustradas las personas en la iconografía escolar, un ejercicio sobre los modos de ver y representar visualmente. Con ese propósito, revisó 300 libros escolares producidos en Colombia en los cuales interpretó las distintas imágenes e ilustraciones. En cuanto a las representaciones visuales de las personas negras, explica:

“Convertir el color en el rasgo significativo para mostrar a las poblaciones y personas negras fue una constante en los materiales escolares del siglo XIX: en abecedarios y silabarios las letras “g” y “r” y la combinación –gr– se explicaron con las palabras “Negro” y “Negrita”, ilustradas con pequeñas cabezas de personas negras; en las cartillas de lectura el adjetivo “Negro” definido como “La palabra que dice cómo son las cosas o cuántas son” se ilustró con la imagen de una persona negra: “Es negro”. Las lecciones de cosas, en la lección dedicada a *Las Razas Humanas*, establecían y estudiaban las diferencias entre el cráneo de la raza blanca y el de la negra: *el cráneo negro* colocado siempre después o debajo del blanco, dibujado parcialmente, achatado y oscurecido con numerosos trazos que parecían fisuras. Las anatomías y las fisiologías

incluían viñetas de los pies, de los cabellos, del cráneo y del perfil del rostro de las personas negras, usadas para comparar el cuerpo negro con el cuerpo blanco del varón adulto, modelo genérico del cuerpo humano en la iconografía euro-occidental y en la ilustración escolar”. (Osorio, 2001, p. 182)

Así, el análisis de los textos escolares se constituye en campo de investigación que ha permitido comprender la tendencia manifiesta del racismo científico a la hora de trabajar las temáticas sobre la alteridad negra, afrodescendiente y afrocolombiana. Desde otro horizonte, pero tal vez en un mismo escenario, existe otra tendencia a investigar el tema no solo desde el análisis del discurso pedagógico, sino desde las prácticas y cotidianidades escolares. Por ejemplo, la investigación de Soler Castillo (2013) que buscó comprender la construcción de identidades étnicas con niños y niñas afrodescendientes en contextos escolares en Bogotá. La investigadora identificó mecanismos discursivos que permiten construir procesos identitarios desde la aceptación o negación de lo étnico.

Otra contribución la hace Granada (2021), cuyo texto *Las tres caras del racismo epistémico en educación superior* refleja las experiencias educativas de seis mujeres negras afrodescendientes con estudios doctorales en Colombia y la problemática del racismo epistémico a la que se enfrentaron. Esta problemática se ancla a una realidad donde la exclusión, la pobreza y la discriminación son consecuencias del racismo estructural, el cual ha impactado históricamente en las comunidades afrodescendientes.

Para la autora, este racismo se revela en los espacios de educación mediante el pensamiento eurocéntrico, ya que se les da prioridad a estos saberes, desvirtuando las epistemes

no occidentales. Otra forma de revelarse es con la invisibilización en el currículo y la marginalización académica.

El documento abre un apartado para dialogar frente a las tres caras del racismo epistémico en los espacios de educación superior. En este, define el racismo epistémico como la estructura que contiene estereotipos racializados y que desvincula a las personas negras y a sus comunidades del uso de la razón, del pensamiento y de la producción de conocimiento.

Esta inferioridad se reproduce por un grupo de personas intelectuales que niegan el racismo y practican la marginalización académica de contenidos y de sujetos negros; ello se evidencia en las narrativas de los sujetos de la investigación.

Otra perspectiva la aporta el texto *Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana*, de Elizabeth Castillo Guzmán y Anny Ocoró Loango (2019), quienes producto de una investigación realizada en el 2018 presentan la lucha de las mujeres negras en el entorno de la educación superior. Desde las teorías y movimientos feministas, representan los actos discriminatorios que suceden tanto históricamente como en la actualidad.

El documento contiene diversos relatos de mujeres negras que han pasado por las aulas universitarias y a su vez son testigos de la desigualdad étnico-racial que se presenta en diversas expresiones, como la negación de los aportes que hacen estas comunidades a la construcción de las identidades nacionales.

El texto señala la investigación que se hizo con la colaboración de cuatro mujeres afrodescendientes, egresadas de programas de licenciatura, para reconstruir la experiencia que

tuvieron en su formación profesional. De esta manera, se identifica la experiencia con distintas violencias vinculadas al género y a lo racial.

También el texto visibiliza la persistente lucha por el acceso a la Universidad de mujeres afro, desde lo histórico y las maneras como se reproducen las discriminaciones en el interior de los espacios académicos.

Las autoras afirman que hay ausencia de las “epistemologías negras” y poco interés por la producción intelectual negra. Esto se ha propagado a partir de las reformas neoliberales en la educación, las cuales plantean la educación desde parámetros de medición y competencias estandarizadas.

Por estas mismas dinámicas en el acceso a la educación superior, las poblaciones indígenas y negras tienen condiciones más desfavorables, no solo por las restricciones, la pobreza y las prácticas cotidianas de racismo.

Para terminar este apartado es pertinente recordar que en el estado del arte se evidenció un aumento incipiente en los estudios sobre lo afro en educación superior; sin embargo, pese a los avances en materia legal, persisten grandes desafíos en lo cultural, lo académico, la investigación y lo epistémico en general.

Figura 2 Tensiones y tendencias



Capítulo 1. Oscilaciones conceptuales de la investigación

Este capítulo aborda la confluencia de varias posturas teóricas y metodológicas a modo circular ubuntuano, pues el círculo permite que todo fluya, dialogue y se transforme, es decir, la experiencia de la investigadora y de las poetas escogidas, el lenguaje, la conversación, los significados poéticos y las acciones libres e intencionadas permitieron asumir un *contexto conceptual* desde Maxwell como un “sistema de conceptos, supuestos, expectativas y teorías que respaldan e informan la investigación” (citado por Mendizábal, 2006, p. 76).

Sin menoscabo de los conceptos de marcos teóricos y conceptuales comunes en la tradición investigativa académica, los cuales han sido útiles para diferenciar las teorías existentes sobre el asunto que se investiga, de la elaboración propia del investigador después de su búsqueda, lecturas, intuiciones y análisis, pero que responde a lógicas que por muchos años negaron otros saberes y formas distintas de conocer, lo que ha dejado huellas profundas en la academia que sigue en algunos casos funcionando con esa racionalidad; se ha decidido en este caso, por el contrario, elegir la ruta del *contexto conceptual*, al entenderse como un constructo epistemológico vinculante y articulador, mucho más que los tradicionales, pues se da lugar a investigaciones más flexibles, menos deductivas y estructuradas previamente, aunque basadas en estados de arte amplios pero con atajos abiertos a la innovación y la creatividad.

Así las cosas, el *contexto conceptual* posibilita la convergencia, desde el inicio de la construcción del proceso de investigación, de las teorías que lo alumbran, los conceptos que se revelan y resplandecen en lo metodológico, los datos que surgen, las relaciones que se tejen, se crean y co-crean a partir de varias miradas a la manera de arcoíris teóricos y metodológicos que

avivan la construcción epistémica y que permiten la interacción constante entre los componentes de la investigación.

Por todo lo anterior, no se habla aquí de marco teórico y conceptual; no hay un diseño único y cerrado, sino lleno de oscilaciones propias de la educación y el lenguaje y más aún del literario, pues ello permite dar importancia a lo emergente, no como lo urgente sino como el dato que irrumpe y que se vuelve teoría, concepto o cuestionador de lo existente, porque la educación es un campo de transformación permanente al verse a menudo permeada por el contexto, el lenguaje, las emociones y todo aquello que implica Ser Humano.

Para Nora Mendizábal (2006), *el contexto conceptual*

“se elabora teniendo en cuenta diversas fuentes o recursos: 1) la experiencia vital del investigador y sus propias especulaciones o ideas; 2) el conocimiento y dominio de las tradiciones teóricas referidas a la temática estudiada, y el análisis crítico de la bibliografía pertinente y relevante, tarea que se denomina, curiosamente, estado de arte; y 3) los estudios o investigaciones anteriores”. (pp. 76-77)

Entonces, *el contexto conceptual* posibilita el horizonte epistemológico ubuntuiano y se instala como un lugar de posibilidades, de contradicciones, diálogo, de construcción permanente, una especie de punto de fuga intercognoscente que crea y recrea las preguntas sobre el Ubuntu, la poética y la ancestralidad y su para qué en la educación.

En el cuerpo de este capítulo se encuentran los ítems: Raza y racismo, Lo negro: entre el colonialismo y la resemantización, De lo normativo, La educación afrocolombiana, La poética afro y sus paisajes y El Ubuntu: ropajes conceptuales y hábitat de la poética, en busca de recorridos.

De este modo, los conceptos aquí abordados están en el corazón de esta investigación, aunque a veces aparezcan en las márgenes de la epistemología y la práctica educativa.

1.1 Raza y racismo

Para hablar de poética negra es importante primero hacer una aproximación al racismo, pues de allí se desprende el vocablo negro como categoría de racialización; luego de la aproximación al racismo, conceptualizar lo negro para sustentar por qué se habla de poética negra.

En la cotidianidad, en los discursos de los medios masivos de comunicación y en los discursos políticos, culturales, o en la misma academia, la concepción de *raza* sigue vigente a pesar de los avances y las reflexiones en los campos de la antropología, la historia o la genética: “Se repite aquí lo que ha sucedido en las aplicaciones de la genética a la práctica médica y en general lo que ha sido el obvio desarrollo de los conceptos de la genética: el paso del fenotipo al genotipo” (Bernal Villegas, 2002, p. 118).

Y es que la raza es una categoría que se ha establecido históricamente y que quedó bien marcada no solo en la tradición epistemológica de las ciencias sino en los campos de la vida cotidiana (económica, política y cultural): la idea que la especie humana tiene una variedad biológica, que en parte justifica ciertas jerarquizaciones y ejercicios de dominación y poder de unos colectivos sobre otros. Para entender su desarrollo epistemológico, Gómez García (1993) explica tres ideas claves para su comprensión: a) una obsoleta concepción tipológica de las razas desde el punto evolutivo; b) una reflexión crítica entre la construcción de la idea de raza y la cultura, y c) una idea más problemática: la raza como “un caso particular del antropocentrismo” (p. 2).

La concepción tipológica desde el punto evolutivo surge con las pretensiones científicas que desde el siglo XVIII buscan clasificar, nombrar y definir las distintas categorías del ser humano. Lo anterior se puede leer desde el trabajo de Carl von Linneo, naturalista sueco que presentó una primera clasificación de la especie humana definiéndola bajo categorías con una descripción que

“agrega una serie de adjetivos calificativos como ser: “tenaces y pacientes”, para el *Homo sapiens americanus*; “cruelles, soberbios y mezquinos” para el *Homo sapiens asiaticus*; “vivos e inventivos” para el *Homo sapiens europeus*; “astutos y negligentes” para el *Homo sapiens africanus*. Además de las dos variedades secundarias: *Homo sapiens ferus* y *Homo sapiens monstrosus*”. (Lipko y Federico, 2008, p. 221)

Gómez García (1993) sostiene que en el siglo XIX se amplían las clasificaciones de las razas distinguiéndolas por continentes:

“Blumenbach (1806) agregó un quinto grupo, la raza malaya. Desmoulins (1825) enumeró hasta dieciséis razas diferentes. A partir de ahí hubo gran cantidad de clasificaciones, que han sido muy discutidas, que suelen llamarse locales, y que pueden abarcar 18, 20, 36 y hasta 60 y tantos tipos distintos. Cada especialista hace su propia clasificación original, siempre basada en descripciones morfológicas”. (p. 2)

En este sentido, la idea de raza se empieza a fortalecer desde un elemento geográfico con base en el cual se establecen las siguientes enunciaciones: los blancos europeos, los amarillos asiáticos, los cobrizos americanos y los negros africanos (Gómez García, 1993). Así, otro importante elemento que permite comprender cómo el concepto de raza se ha ido estableciendo y

consolidando históricamente tiene que ver con un tema por demás complejo: el color de la piel o el simbolismo cromático.

Por su parte, Soler Castillo (2019) argumenta que el concepto de raza es problemático porque se sostiene sobre una estructura de clasificación y categorización que busca anclar a los individuos en contextos cerrados de acuerdo a sus rasgos fenotípicos y características culturales. En este orden, la raza se constituyó en un concepto biológico, que circunscribió a los seres humanos y sus cuerpos a un tema de superficie, piel y color. Aquí, la raza como categoría ha permitido nombrar, clasificar, explorar, definir y subordinar personas, grupos sociales o poblacionales, y bajo ciertas prácticas y discursos se construye esa otredad: negro, indígena o gitano (p. 27).

Desde la narrativa nacional, no es de extrañar que en distintos medios y hasta en espacios de índole académica sean persistentes las ideas y las enunciaciones sobre la llamada “raza negra”, concepto que se elaboró desde una posición jerárquica donde se definió a los otros desde el color de la piel y las características físicas. Las distintas disciplinas, a lo largo de su tradición epistemológica, han construido y ayudado a fortalecer, desde un racismo científico, teorías de inferioridad racial, han sustentado estrategias y políticas eugenésicas que han terminado en tristes episodios de la historia humana como la “esterilización de miles de estadounidenses negros y el asesinato de seis millones de judíos europeos” (Beltrán Castillo, 2019, p. 38).

Retomamos aquí a Teun van Dijk, quien explica que, utilizando el racismo como una ideología y práctica social, con manifestaciones conocidas y elaboradas en la Modernidad, en particular desde pueblos europeos, se persiguió y segregó a personas que no eran consideradas de “raza pura o sangre azul” en las colonias españolas (citado por Colorado, 2011, p. 44).

En este sentido, el racismo como ideología legitima el uso del poder y de la dominación de unos pueblos, comunidades o grupos humanos sobre otros-ellos. Soler Castillo (2019) sostiene que el racismo retoma la idea de raza y desde su propia jerarquía “traza fronteras arbitrarias, alimenta miedos y genera odios” (p. 27), impulsando tratos desiguales entre personas y grupos sociales que no comparten las mismas características culturales o fenotípicas. Bajo el racismo se promueven prácticas, discursos y concepciones de superioridad moral o racial, con base en los cuales se construyen alteridades que “deben demostrar que son dignos y merecedores de derecho” (p. 27).

Se podría decir que el racismo es un concepto moderno, aunque su práctica es mucho más antigua; el vocablo data de 1932 en el Diccionario Larousse y alude a una ideología que considera que unas razas son superiores a otras. Es decir, “el fenómeno es anterior al concepto” (Restrepo y Arias, 2002, p. 50). Autores como Aníbal Quijano (2000) plantean que “el racismo es una expresión del colonialismo” (p. 30) y una representación del capitalismo. En un sentido divergente, Mignolo, Césaire, Senghor y Fanon defienden el concepto de *racialización* como una categoría analítica con sentido decolonial, opuesta a la práctica de la exclusión racial. Villa (2019) sostiene que, desde los discursos racistas, los cuerpos que históricamente han sido clasificados y definidos bajo esquemas y argumentos raciales como inferiores siguen siendo objetivados y se sigue cuestionando el lugar de la existencia humana y colectiva en procesos de representación hegemónica y geopolítica. A partir de aquí, Villa (2019) sostiene que analizar y reflexionar el problema del racismo permitirá consolidar “diferentes maneras de ver, nombrar, actuar, proyectar y transformar las prácticas de naturalización de la inferioridad racial” (p. 14).

De acuerdo a lo anterior, podemos reconocer el racismo y sus prácticas desde dos horizontes: el racismo cotidiano en el cual las interacciones de ciertos grupos que se constituyen

Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista

como hegemónicos segregan, excluyen, discriminan y hasta buscan aniquilar a otros grupos o culturas y, en segundo lugar, como un sistema de representaciones establecidas por grupos, las cuales legitiman las prácticas racistas. Teun van Dijk va a definir el discurso como una forma en que las ideologías racistas son enseñadas, aprendidas y reproducidas en los contextos socioculturales,

“sobre todo los discursos de la política o de los medios de comunicación. Crucial en este caso es el rol de las élites simbólicas de las tres p: políticos, periodistas y profesores, porque ellos controlan o tienen acceso privilegiado al discurso público”. (Citado por Colorado, 2011, p. 46)

Hall (1992) explica el discurso como un modo particular de representar, de proveer un lenguaje para enunciar de forma específica el conocimiento de un tema que permite a su vez ser construido y limitado:

“El discurso es acerca de la producción por una práctica: ‘la práctica discursiva’ - la práctica de producción de sentido. Ya que todas las prácticas sociales vinculan *significado*, todas las prácticas tienen un aspecto discursivo. Así que el discurso entra e influye en todas las prácticas sociales”. (p. 73)

De acuerdo con lo anterior, en la larga y deshonrosa historia del racismo y su relación con la construcción del conocimiento científico, se han establecido unas prácticas discursivas hegemónicas que hablan o buscan hablar de una experiencia en particular, la experiencia civilizatoria de occidente, donde en un marco o sistema de representación se ha asentado una supuesta superioridad racial, intelectual, cognitiva, espiritual y hasta medioambiental (Soler Castillo, 2019, p. 25).

Para relacionar con el contexto colombiano en particular, Julio González (2020) explica, retomando a Moraima Camargo, cómo ciertas explicaciones geográficas determinaron la consolidación de estereotipos locales que enmarcaron la actividad intelectual en el país de acuerdo a jerarquías de orden racial y geopolíticas. Afirma que Francisco José de Caldas y José Ignacio de Pombo

“sustentarían la tesis de la superioridad de las razas de climas fríos o templados. De esta forma, se consolida casi hasta institucionalizarse la idea de que las poblaciones que habitan las costas, llanos y zonas selváticas del territorio eran salvajes y por lo tanto inferiores”. (p. 17)

Es evidente que estos estereotipos aún son vigentes en el llamado imaginario nacional, según el cual, zonas históricamente definidas como regiones negras se conciben y definen como las más pobres, subdesarrolladas y analfabetas. Como ya lo han demostrado los estudios críticos del discurso, son concepciones que no desaparecen o se transforman con facilidad, pues muchas veces se sofistican, se hacen sutiles y enmascaradas, lo que con frecuencia dificulta su identificación y problematización.

En este horizonte, la raza, aunque ha sido desvirtuada en el discurso científico, así como el racismo y sus implicaciones a la hora de construir conocimiento siguen tan vigentes y tan oscurecidos, que son necesarias prácticas de extrañamiento y alejamiento para cuestionar la cultura académica y escolar que puede o no estar reproduciendo un tipo de racismo, el científico o epistemológico (Soler Castillo, 2019, p. 35).

Beltrán Castillo (2019) explica el racismo científico como “[...] un sistema ideológico constituido por el conjunto de teorías, prácticas y discursos de la ciencia que han legitimado y

naturalizado la clasificación racial. De esta manera, tal foco analítico debe instaurarse en la enseñanza de las ciencias, en particular de la biología, con el fin de comprender el fenómeno del racismo científico y desmontar la estructura teórica de éste a través de la deconstrucción del concepto biológico de razas humanas y los estereotipos asociados a éste, la desarticulación de las connotaciones deterministas del comportamiento humano y el reconocimiento de la diferencia y diversidad humana desde procesos evolutivos, poblacionales e interculturales” (Beltrán Castillo, 2019, pp. 25-26).

Pese a la manifestación del racismo en el mundo y a su práctica incesante, según la indagación realizada, en Colombia y América Latina solo se empieza a constituir el racismo como un campo epistémico desde las décadas de 1990 y 2000, pues antes lo que imperaba eran estudios sobre el mestizaje, referidos a la nación, que negaban la existencia del fenómeno racista, lo que llevaba al fortalecimiento de éste como doctrina y como práctica, tal como se puede apreciar en París (2002):

“Ante la generalidad de los prejuicios raciales y de los procesos de discriminación étnica no puede más que sorprender la escasez de estudios sobre el racismo en América Latina. Hasta los años ochenta, los pocos escritos sobre el racismo y los movimientos antirracistas abordaban el plano filosófico internacional, con una relación mínima o nula”. (p. 290)

1.2 Lo negro: entre el colonialismo y la resemantización

Para comprender el sistema de representaciones por el cual se establece un racismo epistemológico y cotidiano con relación a lo negro y lo afro, es importante entender cómo en las distintas prácticas discursivas y de enunciación se ha construido a ese “Otro negro” bajo lo que

Bhabha (1994) denomina el deseo duplicado por el deseo en el lenguaje, ese otro que es contrario al “Yo” (el Yo Blanco, europeo) que, en una relación antagónica, en una construcción binaria, ese “Otro” se construye a partir de la diferencia que a su vez permite la construcción del Yo (en sí mismo) desde la negación del “Otro” (Bhabha, 1994, p. 73).

Es posible comprender que el discurso por el cual se construye al “Otro negro” corresponde a un sistema de representación propio del discurso colonial que elabora una “identidad” colonial que es representada y donde el estereotipo, para ser exitoso e instaurado, exige continuación y repetición de otros estereotipos. Bhabha (1994) explica el estereotipo como un elemento importante del mismo discurso colonial, pues cumple la función de “fijar” ideológicamente la construcción de la otredad.

Juárez Huet y Rinaudo (2017), al preguntarse “¿De qué hablamos cuando hablamos de expresiones ‘afro’?” (p. 9), nos acercan a la reflexión que retoman y cuestionan desde Hall (2003) sobre qué es lo negro y lo afrodescendiente. Los autores sostienen que la producción y los usos sociales de las categorías “negro” o “afro” en sí como términos no son suficientes ni sinónimos o equivalentes porque son construcciones identitarias y étnicas enmarcadas históricamente que implican comprenderse desde los contextos regionales, nacionales y globales.

Deseo citar aquí a Hall (2003) cuando cuestiona la llamada “cultura popular negra” y en particular lo “negro”; preguntar en este sentido qué son las comunidades negras, qué se podría comprender por la experiencia negra, la estética negra; por ejemplo, ¿existe una estética negra? Hall (2003) se posiciona y es enfático en destacar cómo “lo negro”, las llamadas “culturas populares negras” se encuentran en una relación histórica de hegemonía cultural, pues lo

“popular”, parafraseando a Mikhael Bajtin, puede significar lo “informal, grotesco, la cara inferior” (citado por Hall, 2003, p. 6).

En este horizonte, Briones (2005) y el Grupo de Estudios de Aboriginalidad, Provincias y Nación (Geaprona), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, presentan algunos conceptos para entender “las particularidades nacionales” latinoamericanas (Briones, 2005).

Briones (2005) problematiza los procesos de formación nacional en Colombia como una manera de incluir/excluir la llamada “alteridad” y donde las distintas experiencias (entre ellas, las etnográficas) problematizan la idea de nación como una realidad homogénea y unicultural.

Es así como, en esta investigación, entiendo *lo negro* como una categoría colonialista, por un lado, tal como lo plantea Mbembe (2016), mediante la cual se racializaron grupos humanos, fueron estigmatizados y sometidos a toda clase de injusticias, pues contiene una carga semántica negativa ligada al fenotipo. Es además un concepto con arraigo cultural fuerte en el mundo y América Latina: se usa para insultar como consecuencia de los estereotipos y prejuicios raciales presentes en la sociedad.

Sin embargo, de modo contradictorio, también *lo Negro* se utiliza en la región latinoamericana como hipocorístico o mote para demostrar afecto o cercanía. Pese a las posiciones de algunos intelectuales afros y de organizaciones que trabajan por los derechos de las comunidades negras en el caso colombiano, creo que, aunque hay que hacer patentes las prácticas racistas en la educación, sobre todo en lo literario y epistémico, pues bajo el ropaje de este concepto se excluyen, discriminan y anulan los aportes de los negros en los diferentes campos del conocimiento y para el caso particular de las ciencias sociales, es necesario también

resemantizar el concepto en lo pedagógico y lo epistémico en general. Es decir, usar el vocablo *negro* que arroja el concepto histórico para empoderar, reivindicar y propiciar estrategias de resistencia cultural y académica.

Por otro lado, lo afrodescendiente lo asumo como un término resultado de los movimientos sociales de los negros en Brasil en los años 70 y asociado a las luchas y reivindicaciones de estos. Lo afrocolombiano lo concibo como una subcategoría sociopolítica, ligada a los logros de las comunidades negras, sobre todo en materia jurídica en el país.

Las construcciones propias de estos conceptos están permeadas por una desobediencia epistémica, a la manera de Walter Mignolo, en relación con las visiones hegemónicas de siempre desde lo eurocéntrico o norteamericano en las disciplinas y campos asumidos como legítimos, como pasa en lo poético. Por ello en el campo de la educación, por ejemplo, se necesita descolonizar los saberes, las teorías, las prácticas y hasta las actitudes a partir de la realización de trabajos que no solo revelen esas decadencias epistémicas, sino que propongan otras miradas y rutas para el abordaje de *lo negro* en las aulas.

1.2.1 Didáctica negra

Una de esas maneras de abordar la poética negra es la didáctica. En este trabajo se concibe la didáctica como un campo de conocimiento práctico que implica un sentido social y técnico-pedagógico, es decir, desde una visión interpretativa y no positivista, pues aporta elementos para la construcción de sentido de la práctica educativa. Además, explicar y comprender para generar acciones prácticas con el fin de intervenir la realidad (Díaz Barriga, 2018/2019, p. 2).

En este trabajo se busca entonces abordar la poética negra para contribuir desde una perspectiva ancestral, como el Ubuntu, a una educación antirracista y para la concordia. Es decir, la gran problemática que se pretende atender es el racismo escolar. Además, tal como lo afirma Díaz Barriga (2009), la didáctica es muy importante y debe ser mirada desde lo histórico-social, pero no se debe temer a una búsqueda de un método creativo para trabajar en las aulas, pues muchos la han tomado desde una perspectiva instrumentalista.

Rogelio Jiménez Zapata, en su tesis doctoral (2020), aborda el concepto de educación propia como una ruta para reconocer los saberes de comunidades étnicas como la wayúu, y afirma que esta surge “como una nueva propuesta que poco a poco ha pretendido recuperar el terreno cedido al Estado y dar lugar a nuevos actores para mantener de forma relativa su legitimidad en un marco de luchas dispersas” (p. 58). Conjugando los dos conceptos, el de Díaz-Barriga (2018/2019) y el de Jiménez Zapata (2020), se asume el concepto de didáctica negra. Se trata de un campo práctico que acude a la poética y a la ancestralidad para trabajar el racismo con miras a erradicarlo, para educar en contra de éste y para tener en cuenta el Ubuntu como una cosmovisión de la concordia que acude a la educación propia para explicar, comprender, aprender y enseñar.

En este panorama, en la revisión de la bibliografía sobre la didáctica, desde sus inicios entre los pensadores griegos hasta autores contemporáneos, no existe un concepto único sobre didáctica; sin embargo, muchas definiciones tienen en común con la Real Academia de la Lengua Española (RAE) que la didáctica pertenece o es relativa a la enseñanza y que tiene como finalidad instruir.

Durante los años ochenta hubo un estallido del interés, las investigaciones y las aportaciones a la didáctica como ciencia relacionada con la complejidad de los procesos actuales que vivimos, con la formación del talento, con la división y especialización del trabajo y el conocimiento y con la necesidad constante de reformar el sistema educativo.

“Innegablemente, la Didáctica ha experimentado, igual que las demás Ciencias Sociales, las vicisitudes de las indefiniciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas” (Díaz, 2001). Este, sin duda, es uno de los factores que no han permitido un mayor despegue de ella como ciencia y que la ubican una y otra vez como una rama más de la Pedagogía. En concordancia con este planteamiento tenemos la postura de Hashimoto (2006), quien reconoce la importancia de la didáctica, pero niega que ésta sea una ciencia, y alega que las definiciones de la didáctica, su quehacer, el análisis lógico y epistemológico, conducen a una conclusión sin mucho margen de contradicción.

Estudiando el tema, se encuentran aportes interesantes como los hechos por el psicólogo suizo Jean Piaget y el pedagogo brasileño Paulo Freire. Piaget habló de una didáctica socio-constructivista y la didáctica freiriana, por su parte, funda una pedagogía de la humildad educativa entre el educador y el educando (Dickmann, s. f.).

El arte de la didáctica se basa en la búsqueda de técnicas, métodos y demás recursos pedagógicos de enseñanza que sean efectivos y mediante los cuales se puedan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que no resulten, entre otras cosas, monótonos. Su importancia en la educación es evidente y se muestra por medio de indicadores bases como la calidad del trabajo de los docentes, la selección y uso de materiales que facilitan el desarrollo de

competencias, la capacidad de adaptabilidad en la enseñanza dependiendo de las necesidades propias de cada grupo escolar, las interacciones, la creatividad de los alumnos, entre otros.

En la actualidad, con un avanzado desarrollo científico y tecnológico, la didáctica se apodera de elementos que escenarios mucho más atractivos brindan al estudiantado. La innovación es, sin duda, una necesidad y a la vez característica propia de dicha herramienta pedagógica, aún más para las nuevas generaciones, nativos digitales, que requieren de métodos de enseñanza diferentes.

Para diferentes autores, la neurodidáctica resulta ser una alternativa transformadora de la educación, pues plantean que la neurociencia aplicada a la enseñanza permite saberes que como resultado definen técnicas que activan zonas de nuestro cerebro y facilitan el proceso de aprendizaje. Numerosos científicos aseguran que es sumamente importante entender la forma en la que funciona nuestro cerebro, cómo aprende y qué metodologías facilitan ese proceso.

Ligada a la práctica y aprehensión de conocimientos basados en experiencias propias, surge la etnodidáctica: un concepto que engloba los aprendizajes de grupos étnicos, ligados a contextos culturales y sabidurías populares. Es en dependencia de los entornos que los contenidos etnodidácticos pueden variar, aunque en la mayor parte de las ocasiones suelen haber enfrentamientos entre programas estandarizados de educación, sin enfoque diferencial. Algo que, como bien plantea Rodríguez Olaya (2017), genera una fuerte contradicción entre los procesos etnoeducativos y las apuestas didácticas descontextualizadas.

Lo interesante aquí es asumir la didáctica como una práctica intencionada que busca en este caso asumir la poética negra propia como herramienta de aprendizaje sobre lo negro o lo afro, la vida y saberes que hasta ahora permanecen invisibilizados. Además se le daría

importancia a esta en la educación superior, ámbito en el que se subestima este campo tan importante en el ejercicio docente. Esta situación, relacionada con la ausencia de una didáctica vigorosa, ha sido percibida y denunciada de forma permanente por sus destinatarios, los estudiantes (Díaz, 1999). Aunque algunas instituciones han optado por la capacitación de docentes en cuanto al manejo de recursos y estrategias de enseñanza, no siempre sucede así, ni es un requerimiento para desempeñar dicha labor.

Es preciso mencionar que, aunque en algunos escenarios se tiene la idea que la educación superior no requiere en la misma medida de este recurso en comparación con instituciones educativas de enseñanza primaria y media, consideramos que es ésta una herramienta que permite trabajar la motivación del estudiante y combatir, en escala mayor, fenómenos como la deserción. También es significativo mencionar que muchas de las dificultades identificadas con la formación de docentes en metodologías didácticas, de cierta manera contribuyen al mejoramiento del sistema educativo, pues se trazan estrategias para incorporar diferentes recursos que hagan del proceso educativo un proceso más completo.

Analizando de forma general lo antes descrito, y pese a los obstáculos que enfrenta la innovación didáctica, ésta es y constituye una importante fuente de alternativas y soluciones a las diferentes problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien no es el único método que existe, el uso de esta herramienta pedagógica en forma de poesía o narrativa, junto a otras, garantiza un proceso de enseñanza más real y motivante.

1.3 De lo normativo

Contribuir a una educación antirracista y para la concordia, desde una epistemología ubuntuista a partir de la poética negra, demanda armonizar los conocimientos legales que se

presentan en aquello que tiene relación directa con los derechos de los afrodescendientes y el desarrollo pedagógico, especialmente en Colombia. Por lo cual, indagar sobre la normativa que se ha construido y constituido a nivel regional (Latinoamérica) y a nivel nacional, es vital para conocer el recorrido en materia legal desde un análisis crítico que ha permitido una lectura sobre los avances y limitaciones de la jurisprudencia para el reconocimiento y reivindicación de los pueblos negros en la educación.

En principio, es importante reconocer que diversos organismos, como la Corte Interamericana de Derechos Humanos o la Organización Internacional del Trabajo, han hecho pronunciamientos frente al reconocimiento de los derechos a los afrodescendientes; algunos casos específicos son los fallos de la Corte respecto a los pueblos Saramakas, la comunidad Moiwana o la comunidad Garífuna de Triunfo de la Cruz, donde se pronuncian frente a la violación de derechos hacia los pueblos afrodescendientes (Antón, 2021, p. 250).

Estos organismos internacionales develan en los textos jurídicos que la historia de los pueblos negros ha sido invisibilizada en las historias nacionales, y que algunos sectores políticos han buscado limitar la inclusión de sus saberes, legados y riquezas; lo que se puede traducir en una negación de los pueblos afro.

Actos como éstos son el cimienta de la trayectoria de lucha de la población negra por la “deuda histórica y ancestral” que las sociedades tienen con ella en el marco de los derechos y normativas que legitiman sus territorios y visibilizan el desarrollo de sus saberes y culturas; las discusiones han sido amplias y los debates desgastantes frente a aquellas prácticas discriminatorias que intentan limitar estas justas exigencias. Jhon Antón Sánchez refleja el caso

de la lucha por el reconocimiento como “pueblo”, ya que han existido naciones en las que buscan reconocer a las personas negras como “grupos”, “colectivos” o “poblaciones” (2021, p. 247).

Tabla 2 Experiencias del proceso de autodeterminación de los afrodescendientes como pueblos

Proceso de autodeterminación de los afrodescendientes como pueblos	
Experiencia n.º 1	Reconocimientos constitucionales en Colombia, Ecuador, Bolivia, México y Chile.
Experiencia n.º 2	Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.
Experiencia n.º 3	Convenio 169 de 1989 en que la OIT cobija a los afrodescendientes.

Fuente: elaboración propia con base en Antón (2021, p. 250).

Estos procesos de autodeterminación se trasladan a las normativas regionales y nacionales que buscan el reconocimiento y el respeto de los derechos hacia las comunidades negras y buscan actuar contra la discriminación. A continuación, se presenta un panorama latinoamericano en torno al desarrollo de dichas normativas.

1.3.1 Una mirada a la normativa internacional

Es importante recordar que, en 1969, entró en vigor la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, en la cual se decretan diferentes deberes a cargo de los Estados parte e igualmente medidas como la creación del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial.

De acuerdo con lo anterior, en el primer artículo de este convenio se propone la siguiente definición:

“La expresión ‘discriminación racial’ denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico *que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública*”. (p. 2; cursivas no originales)

Cabe señalar que esta convención fue adoptada en Colombia por la Ley 22 de 1981.

Por otra parte, la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (OEA) plantea la instauración de la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y formas conexas de Intolerancia, que proporciona algunas definiciones interesantes que son determinantes para entender el contexto en el que se desarrolla el racismo en los Estados americanos, en especial el que se refiere a la discriminación indirecta, la cual se entiende como:

“*Discriminación indirecta* es la que se produce, *en la esfera pública o privada*, cuando una disposición, un criterio o una práctica, aparentemente neutro es susceptible de *implicar una desventaja particular para las personas que pertenecen a un grupo específico, o los pone en desventaja*” [...]. (p. 3; cursivas no originales)

Figura 3 Convenciones normativas internacionales



Fuente: elaboración con base en información de normatividad internacional.

De esta mirada global pasamos a una regional en donde se reconocen las diversas legislaciones que países latinoamericanos han consolidado buscando el reconocimiento de los derechos, la penalización del racismo, la protección integral, la educación, entre otras vitalidades, tal como se distingue en la tabla 3.

Tabla 3 Normatividad regional

País	Normativa	
Argentina	Ley 23.592 de 1988	Penalización de actos discriminatorios y creación del
	Ley 24.515 de 1995	Instituto contra la discriminación, xenofobia y racismo
Bolivia	Ley 234 de 2008	Reconoce al pueblo afrodescendiente
Colombia	Ley 70 de 1993	Ley de comunidades negras

	Decreto 2249 de 1995	Comisión pedagógica de comunidades negras
Costa Rica	Ley 2694 de 1970	Ley anti discriminación
Chile	Ley 21.151 de 2019	Reconocimiento legal al pueblo tribal afrodescendiente
Ecuador	Ley 275 de 2006	Derechos colectivos de los pueblos negros
Guatemala	Decreto 81 de 2002	Ley de promoción educativa contra la discriminación
	Decreto 19 de 2003	Ley de idiomas nacionales
Honduras	Decreto 70 de 1996	Día de la etnia negra
México	Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, de 2003	
Nicaragua	Ley 445 de 2002	Ley de Régimen de Propiedad Comunal de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas
Panamá	Ley 9 de 2000	Etnia Negra Nacional
Perú	Ley 26772 de 1997	Ley Antidiscriminatoria
Uruguay	Ley 17.817 de 2004	Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación
Venezuela	Decreto de 2005	Comisión Presidencial para la Prevención y Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y otras Distinciones en el Sistema

		Educativo Venezolano.
--	--	-----------------------

Fuente: elaboración con base en información de Antón (2021).

Ahora bien, así como Antón, mencionado en párrafos anteriores, autores como Edison Díaz han ofrecido un recorrido por las leyes, decretos y normativas que se han caracterizado por la búsqueda de la igualdad y el respeto, tratando de actuar contra las dinámicas estructurales del racismo; señalo la palabra “tratando” porque, si bien se han podido reconocer avances en la lucha contra la discriminación, la invisibilización y la violencia contra los pueblos negros, el desarrollo jurídico y normativo no ha sido suficiente para que, en las prácticas cotidianas de las sociedades, deje de existir el racismo. De modo que la reflexión está en cómo no solo materializar la jurisprudencia antirracista en sociedades, sino que esos avances en materia legal vayan en armonía con las prácticas educativas, culturales, literarias y cotidianas que puedan ir rompiendo las estructuras educativas sistemáticamente racistas.

En esta línea, Ramírez (2010) aborda la normativa colombiana con la Ley 70 de 1993, o ley de las comunidades negras del país, que se ha consolidado como instrumento por el cual se potencia un nuevo desarrollo legislativo que ha demandado el trabajo interinstitucional del gobierno con las sociedades y los procesos comunitarios afrocolombianos.

La Ley 70 en Colombia se convirtió en la base para que emergieran otros documentos y avances en materia legal, que pretenden reivindicar los derechos culturales, económicos, sociales y políticos de las comunidades negras, raizales y palenqueras (2016, p. 28); a continuación se relacionan diversas legislaciones en Colombia que son producto de las luchas de los pueblos negros y que pretenden mitigar el racismo en el país, pese a que aún queda mucho por trabajar en lo cultural y lo educativo.

La trayectoria que podemos identificar en el marco normativo internacional frente al racismo y la discriminación racial, es producto del esfuerzo de los Estados para mitigar las condiciones de desigualdad a las que se enfrentan los afrodescendientes en todo el mundo. En ese sentido, la Declaración Universal de los Derechos Humanos estipula que *todos* los seres humanos nacen libres en las mismas condiciones de igualdad, dignidad y derechos que en esa misma declaración se establecen. Además, dicho esfuerzo es potenciado por una historia marcada por las luchas y resistencias de los pueblos negros en la búsqueda de sus derechos, la protección y la garantía de estos.

Es así como los lineamientos normativos internacionales han influenciado las estructuras legales estatales para construir marcos políticos y administrativos en aras de abolir la discriminación en contra de las comunidades afrodescendientes; normativas que aún siguen en discusión, principalmente por las limitaciones que se han presentado en su práctica.

1.3.2 Una mirada a la normativa nacional

El Preámbulo de la Constitución Política de Colombia consagra lo siguiente:

“En ejercicio de su poder soberano, representado por sus delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, *la justicia, la igualdad*, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana, decreta, sanciona y promulga la siguiente [...]”. (Cursivas agregadas)

De este modo, la Constitución reconoce la importancia de asegurar la justicia y la igualdad como principios rectores de la regulación normativa en Colombia.

El artículo 2 de la carta constitucional contempla la garantía efectiva de los principios, derechos y deberes que se establecen en ella, de tal manera que se hace énfasis en la necesidad de respetarlos, pero en especial de hacerlos cumplir.

“ARTÍCULO 2. Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y *garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución [...]*”. (Cursivas agregadas)

El artículo 7 por su parte recalca la diversidad étnica y cultural como una característica de la Nación colombiana y su compromiso a protegerla.

“ARTÍCULO 7. *El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana*”. (Cursivas agregadas)

El artículo 13 consagra el enunciado más importante dentro del marco normativo nacional, puesto que establece el derecho a la equidad como derecho fundamental en Colombia.

“ARTÍCULO 13. *Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.*

El Estado promoverá las condiciones para que *la igualdad sea real y efectiva* y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados”. (Cursivas agregadas)

El reconocimiento del derecho de equidad en la Constitución llevó a diferentes esfuerzos legales, como la Ley 70 de 1993, la cual en su artículo 1 plantea su intención de crear mecanismos para la protección de los derechos de las comunidades negras:

“[...] Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana”. (Cursivas y subraya agregadas)

Uno de estos mecanismos es la educación, de tal modo que en su artículo 32 menciona:

“ARTÍCULO 32. El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales.

La autoridad competente adoptará las medidas necesarias para que en cada uno de los niveles educativos, los currículos se adapten a esta disposición”. (Subraya agregada)

Otro de los mecanismos de garantía y protección de las comunidades negras quedó plasmado en el artículo 33 de la misma ley:

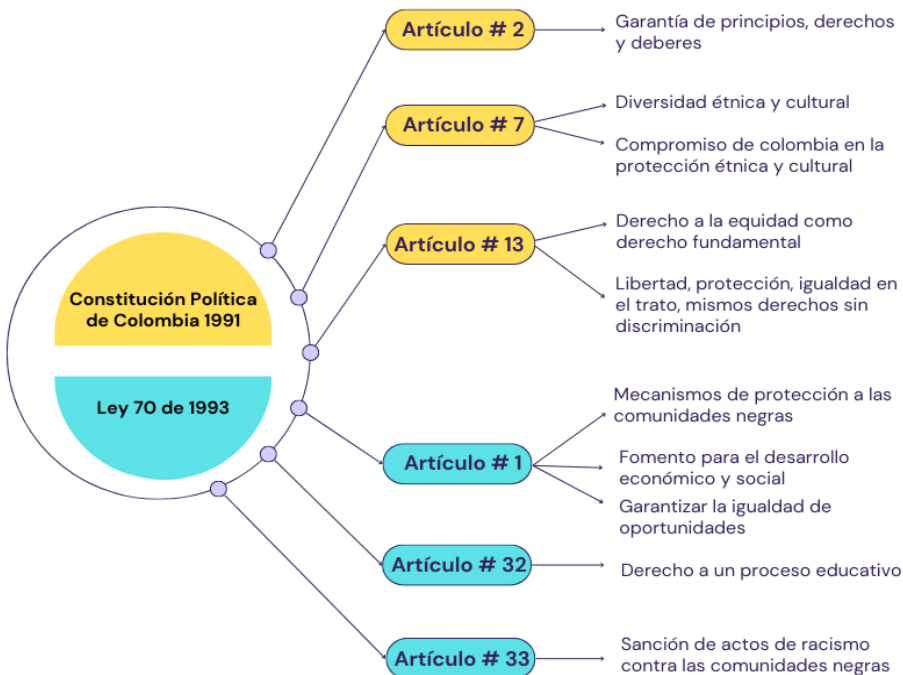
“ARTÍCULO 33. El Estado sancionará y evitará todo acto de intimidación, segregación, discriminación o racismo contra las comunidades negras en los distintos espacios sociales, de la administración pública en sus altos niveles decisorios y en especial en los medios masivos de comunicación y en el sistema educativo, y velará

para que se ejerzan los principios de igualdad y respeto de la diversidad étnica y cultural.

Para estos propósitos, las autoridades competentes aplicarán las sanciones que le corresponden de conformidad con lo establecido en el Código Nacional de Policía, en las disposiciones que regulen los medios masivos de comunicación y el sistema educativo, y en las demás normas que le sean aplicables”. (Cursivas y subraya agregadas)

Puede determinarse que el artículo 33 de la Ley 70 de 1993 consagra la primera sanción a los actos de racismo y discriminación.

Figura 4 Dos normativas principales en Colombia



Fuente: elaboración propia con información de la normativa colombiana.

En la normativa colombiana nunca había existido una regulación que permitiera sancionar de manera penal los actos abiertamente racistas y discriminatorios que atentan contra el derecho a la equidad e igualdad de los colombianos, hasta la expedición de la “ley antidiscriminación”, 1482 de 2011, la cual se encargó de modificar la Ley 599 del 2000 (Código Penal colombiano) con el fin de añadir dos tipos penales (delitos) nuevos: el delito de discriminación y en segundo término el de hostigamiento, así como las circunstancias de agravación punitiva.

Tabla 4 Principales legislaciones colombianas

Algunas de las principales legislaciones con relación a las comunidades étnicas y negras		
Constitución Política de Colombia	Artículos 7, 10, 63, 68, 72, 108, 176, trans. 1 párrafo 1, trans. 7, trans. 55	1991
Ley 70	Ley de las comunidades negras del país	1993
Ley 115	Ley general de educación (artículos 55 a 63)	1994
Decreto 804	Atención educativa para grupos étnicos	1995
Decreto 1122	Normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	1998
Ley 1482	Modificación del Código Penal para garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados mediante actos de racismo o discriminación (artículo 134).	2011

Fuente: elaboración con base en información de Díaz (2016).

Se puede concluir que el reconocimiento de las diferencias étnicas, territoriales, culturales, entre otras dimensiones, se ve reflejado en el marco jurídico; sin embargo, como se ha señalado en diversos apartes de esta investigación, el racismo sigue vigente en prácticas y micro prácticas de discriminación y violencia.

1.3.3 Lo normativo en contra del racismo

Es innegable que los negros y negras han contribuido a la formación de la nación colombiana; sin embargo, esto no se ha reconocido históricamente, por lo cual ellos han forjado movimientos y luchas por su dignidad, identidad y territorios. En consecuencia, sus manifestaciones colectivas han potenciado la construcción de normativas que directamente buscan actuar contra el racismo.

Edisson Díaz (2016) advierte que, pese a estos avances, los pueblos negros han sido víctimas del conflicto social y armado. Esto perjudica el desarrollo práctico de la misma ley, puesto que la violencia no solo vulnera y ha vulnerado la integridad de las comunidades negras y la garantía de los derechos, sino que invisibiliza y estigmatiza las costumbres y vivencias afrodescendientes que reproducen la visión colonial; por lo cual, promulgar leyes en contra del racismo “sería una aventura sin sentido si no se intenta descolonizar la visión colonial y colonizadora” (Antón, 2021, p. 252) en lo cotidiano.

Es importante resaltar que las administraciones locales construyen políticas a partir de las leyes y decretos señalados anteriormente para que, desde sus territorios, se promueva su cumplimiento y se mitigue el racismo. Así, Díaz ofrece una mirada al panorama normativo de la capital colombiana, donde afirma que, en materia de ley afrodescendiente, “se proyecta en el fortalecimiento de derechos y acciones afirmativas hacia estas poblaciones presentes en Bogotá”

(2016, p. 33). La tabla 5 muestra las promulgaciones de diferentes gobiernos locales en la capital colombiana para la atención a las comunidades afro.

Tabla 5 Normativas bogotanas representativas durante el siglo XXI

Gobierno	Normativa	Descripción
2004 - 2008	Acuerdo 175	Lineamientos de la política pública para la población afrodescendiente residente en Bogotá
	En este gobierno se publicó la política pública distrital y el plan de acciones afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los afrodescendientes	
2008 - 2011	Decreto 151	Reafirmación de procesos de acciones reparativas y derechos para los afrobogotanos
2012 - 2016	Decreto 280	Creación de la Dirección de Asuntos Étnicos para la ciudad.
		Inauguración de las casas de los derechos afro en 12 localidades.

Fuente: elaboración con base en información de Díaz (2016).

1.3.4 Normativa y educación

Como se dijo anteriormente, el Decreto 804 de 1995 establece la etnoeducación en Colombia; a partir de éste, empieza a surgir una serie de pronunciamientos locales y nacionales para que, desde el servicio educativo público, se incorporen los saberes y vivencias de las comunidades étnicas en las instituciones educativas.

Para Edison Díaz, dicho intercambio responde a un compromiso de elaboración colectiva por una formación integral; lo que se traduce en el intento, desde lo normativo, por enfrentar la invisibilización de la cual han sido víctimas los pueblos negros. Acá se empieza a reconocer que dicho decreto impulsa el Decreto 1122 de 1998 para instaurar, con carácter obligatorio, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en la educación escolar formal; sin embargo, el autor resalta que solo hasta el 2004 el Ministerio de Educación publicó los lineamientos curriculares de esta (Díaz, 2016, p. 28).

Dicho decreto responde a un proyecto transversal e interdisciplinar donde las instituciones deben reconocer las luchas sociales, políticas, simbólicas y jurídicas de las comunidades afrodescendientes, deben propender a la formación integral teniendo en cuenta las necesidades afrocolombianas y deben buscar el reconocimiento de saberes, prácticas, valores y legados culturales de los pueblos negros (Díaz, 2016, p. 264).

Esto implicaría un etnodesarrollo pedagógico en que el racismo y los estereotipos con los cuales se ha atentado contra dichas comunidades se disminuyan considerablemente desde la institución educativa. Asimismo, el trabajo mancomunado interdisciplinar es propuesto por dicho decreto para abordar procesos de enseñanza-aprendizaje desde diversas áreas del conocimiento, como la historia, la pedagogía, la filosofía, entre otras que aportarían desde las producciones afrocolombianas a que la educación se fortalezca con base en un interés por la inclusión y las prácticas antirracistas. Edison resalta la existencia de avances, desde la educación, hechos por investigadores, docentes, comunidades negras, entre otros actores que reflejan las acciones en torno a la etnoeducación afrocolombiana o, como él lo llama, “el trabajo silencioso” que ha sido base para la CEA (Díaz, 2016, p. 265).

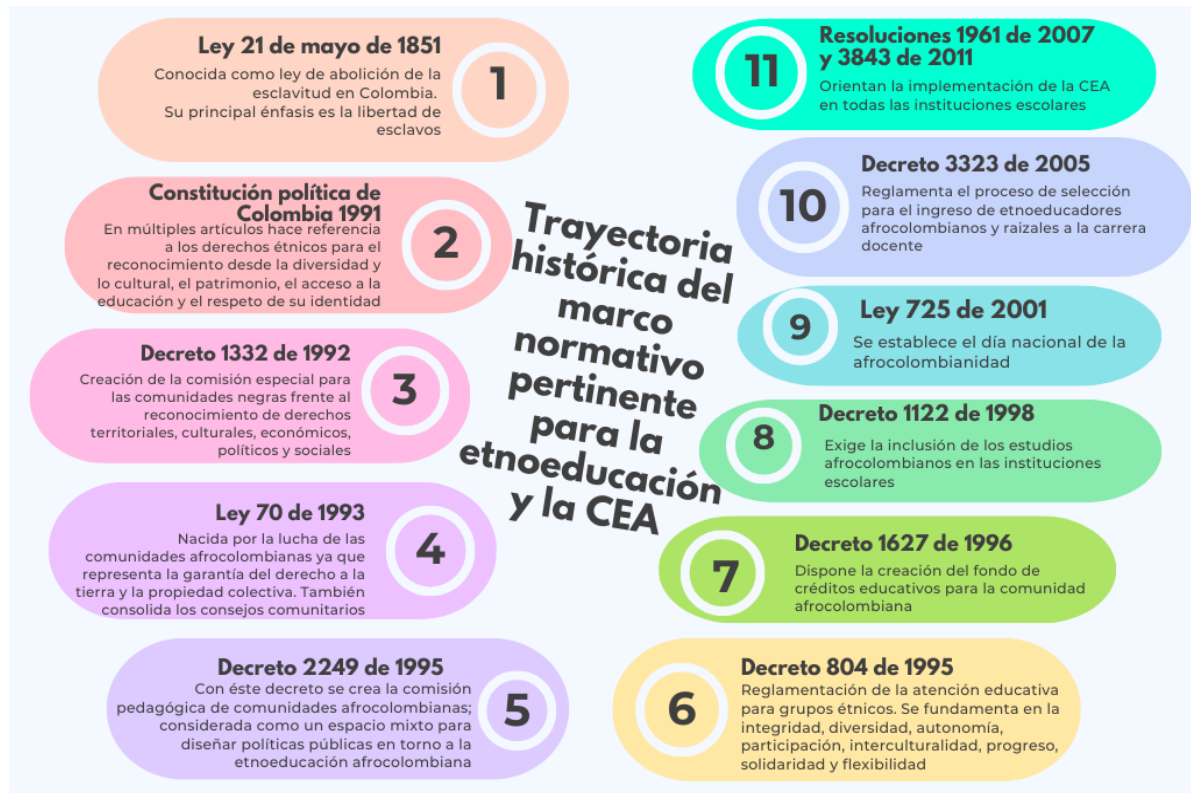
El interés por la etnoeducación afro debe considerarse como un interés colectivo en el cual estas normativas simbolizan y materializan prácticas destinadas a que existan entornos educativos articulados, dimensionalmente, al etnodesarrollo.

En resumen, el Decreto 804 de 1995 establece que la etnoeducación debe dirigirse a los municipios donde la mayoría demográfica sea de comunidades negras, indígenas y/o raizales, para articular procesos educativos adelantados por sus comunidades, con el propósito de “mejorar la calidad de vida de sus residentes”, y el Decreto 1122 de 1998 se dirige a los territorios donde no prepondera la población afro, pero debe haber reconocimiento de sus pueblos, en el ámbito escolar (Díaz, 2016, p. 317).

Esto hace que la invitación del autor parta de abordar la etnoeducación afrocolombiana desde el ámbito legal y pedagógico para que se establezca en la dirección pedagógica donde sus proyectos atiendan a un desarrollo que tenga en cuenta los “saberes otros” y la consolidación de propuestas que reconozcan la contribución de los pueblos negros a los territorios y las sociedades de la nación y la región.

Para Díaz (2016), existe un marco normativo, tanto a nivel nacional como local, que hace pertinente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la etnoeducación con enfoque afrocolombiano (p. 88). Este marco se representa en la gráfica 5 que reconoce el recorrido histórico de la normativa referido a la educación afrocolombiana.

Figura 5 Trayectoria histórica de la normativa colombiana sobre Etnoeducación



Edisson Díaz hace uso de este marco para representar los avances, en materia jurídica y normativa de la Etnoeducación, que se han dado gracias a las múltiples manifestaciones de las comunidades afro en materia del reconocimiento y el respeto de sus derechos; no obstante, se insiste en que estos avances se han opacado por la falta de materialización de acciones que permitan su cumplimiento y el desarrollo de sus lineamientos, ya que la educación sigue siendo un contexto con un entorno en donde se encuentran retos frente a la abolición del racismo. Es por ello que visiones como el Ubuntu van a contribuir a dicha materialización desde lo teórico, metodológico y práctico, como fortaleza de la interconexión humana desde lo pedagógico y el

mismo desarrollo humano, respecto a lo cual Díaz afirma que existe una autonomía que brinda la Ley 115 de 1994 para el diseño de los proyectos educativos institucionales y que, en armonía con el Decreto 804 de 1995, las instituciones pueden contar con un currículo donde se desarrolle diversamente la CEA con la orientación de un líder en la implementación y evaluación (Díaz, 2016, p. 188).

Para finalizar, tanto Antón (2011) como Díaz (2016) nos ofrecen una mirada a las diversas normativas y trayectos jurisprudenciales que han tenido relación con las comunidades afrocolombianas. Comunidades que no han sido ajenas a los cambios de la educación en torno a su enfoque, su organización, sus métodos y sus procesos. Lo que sí se puede determinar es que ha existido una colectividad de los pueblos negros que ha luchado por la expedición de lineamientos normativos que respondan a las necesidades de sus territorios y comunidades, correspondiente a los derechos y, en este caso, a una educación antirracista.

Respecto a lo anterior, Díaz (2016) comparte la necesidad de trabajar para introducir los estudios afrocolombianos en las facultades de formación universitaria, el acceso de las comunidades afrocolombianas a esta y establecer un sistema de seguimiento a los procesos tanto académicos como convivenciales, cuyo propósito se centre en evitar la deserción y promover la permanencia (p. 377). Esto concluye en que preparar una educación antirracista demanda, además de conocer la normativa, fomentar la creación de procesos que involucren una formación preparada, desde la multiculturalidad, la multiplicidad de saberes y la proyección de las instituciones, a unos mecanismos de enseñanza-aprendizaje que involucren a las poblaciones negras desde sus conocimientos, culturas, ancestralidades y demás dimensiones enriquecedoras para las generaciones a las que se busca, desde la educación, contribuir en la mejora de las condiciones de vida.

1.4 La educación afrocolombiana: Algunos recorridos

Abordar la educación afrocolombiana y sus recorridos implica reconocer apreciaciones en torno a la educación superior, el concepto de currículo, su diseño y el “currículo proscrito”, que aborda el privilegio de unos contenidos sobre otros que son eliminados de las prácticas educativas (o lo que se expulsa con un propósito).

Asumimos aquí la educación superior como un servicio público cultural e integral, tal como se plantea en la Ley 30 de 1992, cuyo artículo 1.º reza lo siguiente:

“La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la *educación* media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”. (Congreso de la República, 1992)

Esta definición implica un desarrollo integral, entendido como la posibilidad de respeto hacia todas las epistemes y saberes. Además, en este proyecto asumimos la educación como el espacio por excelencia de la investigación, al ser esta una de las funciones misionales de las instituciones de educación superior, que en el país son 288, de las cuales tienen carácter de universidad 83, que incluyen las escogidas en esta investigación con sus respectivos programas de licenciatura en ciencias sociales.

En este contexto de la educación superior se asumen posturas curriculares tanto institucionales como personales por parte de docentes, directivos y estudiantes, que permean también las investigaciones. Es por ello que cabe preguntarse por algunos temas implicados en el contexto, como la poética que, aunque debería ser muy importante en los currículos, se centra sobre todo en lo asignaturista en el bachillerato cuando se aborda lo literario en español, pero en

la educación superior el tema es escaso, salvo en carreras en las que se forma en ello específicamente; no obstante, lo poético es una gran herramienta para el abordaje de la interculturalidad, el racismo, la equidad, y se necesitarían más esfuerzos para que se incluyan las construcciones poéticas de escritoras negras en este nivel y se hable de racismo de manera explícita.

1.4.1 Currículo

El concepto de currículo es multidisciplinario y complejo, pues hay múltiples enfoques para abordarlo y un sinnúmero de definiciones. Se puede concebir como proceso, proyecto, resultado de una planificación, práctica o metateoría. Lo cierto es que en todas las miradas se ponen en tensión lo teórico y lo práctico, pues hay una especie de relación de codeterminación entre estos, en tanto implica a las instituciones, los sujetos, la cultura, la historia y lo político. Hay miradas del currículo desde lo diacrónico que recogen las transformaciones que ha tenido el concepto desde que emergió en 1924, y otras miradas sincrónicas lo abordan desde las contingencias del contexto educativo y escolar. Por su parte, en la universidad se lo ha relacionado más con el diseño de contenidos desde una visión asignaturista.

Sin embargo, en este texto se entiende el currículo a la manera de Gimeno Sacristán (2007) como “una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas” que debe relacionarse con la realidad y preocuparse por promover una formación acorde a la sociedad actual; un currículo que incluya lo diverso y que responda a la complejidad de las sociedades contemporáneas en lo relacionado con el género, lo étnico, lo religioso y lo cognitivo.

Todo ello permitiría hacer preguntas que reten a las instituciones y los sujetos que las conforman; por ejemplo, ¿hay racismo en la universidad?, ¿cómo operan las prácticas y los

discursos racistas en el *currículo explícito*, ese que se planea y se presume conocido por todos los que integran la comunidad académica, y en el *currículo oculto*?, que contiene muchas realidades escondidas que, aunque implícitas, entran en interacción con lo oficialmente establecido que las legitima, como ocurre con el racismo.

1.4.2 Diseño curricular, enfoques y prácticas de educar

El otro interrogante que se puede plantear es: ¿cómo cumplir ese propósito de hacer mejor educación partiendo de la historia reciente del sistema educativo colombiano? En este caso, de entrada lo que parece lógico es no insistir en repetir las malas prácticas y la mala experiencia de lo que ya se supone no contribuye a la calidad de la educación: diseños curriculares sin pertinencia y adecuación rígidas; sobrecupo en la capacidad de instalación de las instituciones educativas públicas; infraestructuras limitadas y precarias; vinculación precaria de docentes; recursos educativos de soporte académico con limitaciones severas; gobiernos educativos con capacidades limitadísimas de gestión, etc. Estas variables, sin embargo, se realizan por medio de prácticas cotidianas concretas en los espacios educativos. De manera concreta, puede ser viable hacer un diseño curricular más flexible en las distintas materias y programas que se ofertan, en especial en las áreas de ciencias básicas y lenguaje. Pero también, por supuesto, en hacer un esfuerzo por asumir una visión distinta de la educación que parta de una intencionalidad de educar con equidad y que permita generar motivación en los propios estudiantes y en la que se entienda el currículo como la posibilidad de preguntarse sobre esas prácticas culturales y sociales, por ejemplo, el *racismo* y la *discriminación* y sus implicaciones en la convivencia y en la vida de los sujetos que los padecen.

En ese sentido, juegan un papel importante las humanidades, pues son un campo en el que se abordan las complejidades de la sociedad, la naturaleza y la cultura, una ventaja comparativa que las habilita en competencias para la ciudadanía y el sentido de la responsabilidad social como una fortaleza en la perspectiva para construir una sociedad igualitaria y para que se les abran puertas a fin de ser mejores ciudadanos y profesionales.

1.4.3 Currículo proscrito

Cuervo (2017) introduce el concepto de currículo proscrito: aquello que se expulsa de lo curricular con un propósito; en el caso de la poética de escritoras negras, simplemente no existe porque lo negro ha sido expulsado de la educación colombiana, pese a los esfuerzos, porque estos pueblos africanos fueron desde el inicio proscritos de sus territorios. Además, la poética en tanto arte también ha sido desterrada del currículo y cada día son más recortadas las humanidades y las artes, y las mujeres también han sido desterradas de lo curricular; esto pone a la poética de escritoras negras en una triple expulsión: se desaloja a las mujeres, a las artes literarias y a los negros de lo curricular y se evidencia una triple discriminación.

Sin embargo, se sigue negando el racismo, que no solo ha sido proscrito, por cuanto no solo ha sido expulsado, sino que ha sido invisible o ausente gracias al destierro o inexistencia intencionada, pues al haber incomodidad al hablar de estos temas se opta por proscribirlos.

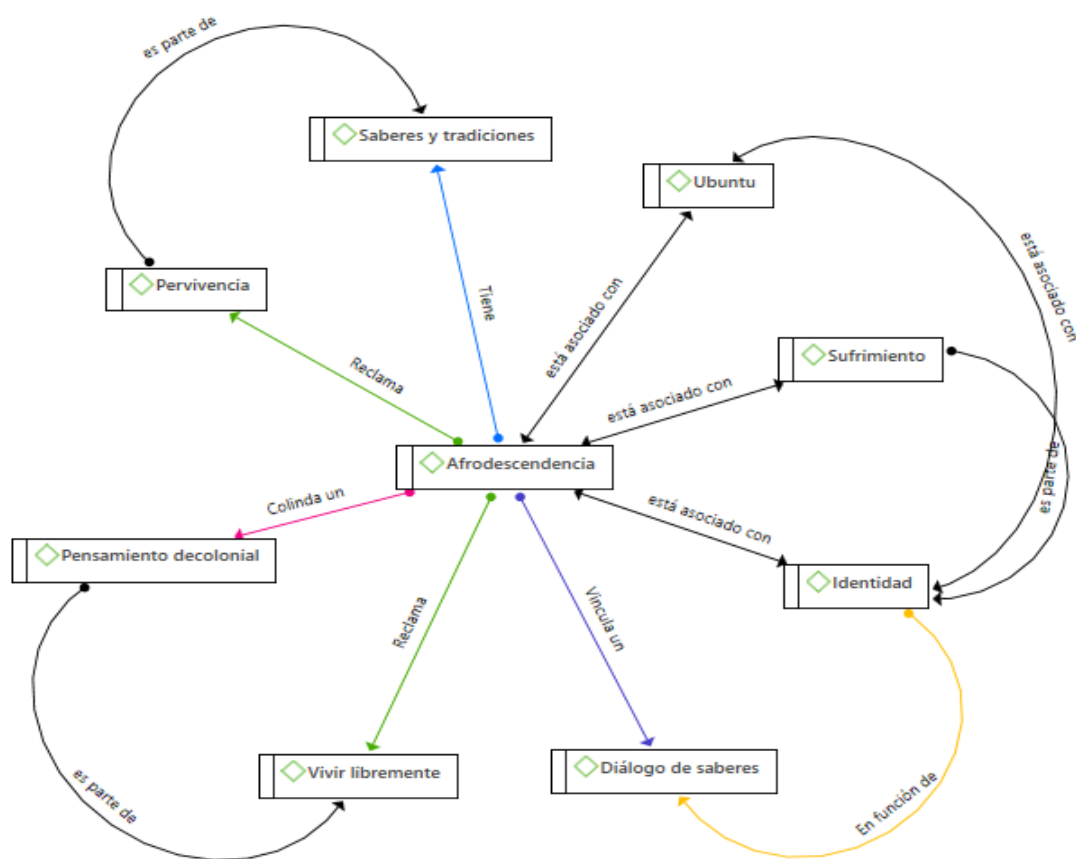
1.4.4 Trayectorias de la educación afrocolombiana

La realización de una propuesta educativa que contemple los principios de la cosmovisión africana Ubuntu a partir de la poética, requiere un abordaje complejo que contemple el análisis de los discursos sobre lo negro que han imperado en lo literario y que han sido las bases de las prácticas educativas. Además, abordar la poética de mujeres negras y los caminos de

la educación afrocolombiana puede sentar las bases para el trabajo pedagógico en el campo de estudio de lo negro en el ámbito de la educación y las ciencias humanas y sociales.

Así las cosas, la gráfica 6 es resultado de una exploración con el software Atlas.ti y muestra algunas categorías, en torno a la afrodescendencia, para introducirse a la trayectoria de la educación afro.

Figura 6 Categorías de la afrodescendencia



Ya se ha mostrado, en párrafos anteriores, cómo la etnoeducación afrocolombiana ha sido nombrada en los discursos jurídicos desde el desarrollo de normativas que buscan incorporar los saberes de las comunidades negras en las instituciones educativas y, sin embargo, cómo siguen perpetuándose unas estructuras que no actúan contundentemente en contra del racismo en

contextos institucionales. Ahora, desde la mirada pedagógica, que propende a una visión del desarrollo y la construcción de conocimientos, la etnoeducación afrocolombiana entra en una comprensión desde las colectividades y las relaciones que consolidan los pueblos negros desde sus cosmovisiones territoriales, culturales y ancestrales para fortalecer una formación que responda a las necesidades de las comunidades negras en pro de la mejora de la calidad de vida.

En consonancia con lo dicho, Edison Díaz comparte la importancia y la contribución de los estudios afrocolombianos como portadores de elementos para la base de dicha etnoeducación, en la cual las instituciones educativas cumplen un papel necesario en su accionar y divulgación desde la investigación, la producción académica y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

Así, la etnoeducación afrocolombiana se vincula directamente al etnodesarrollo, pues los pueblos construyen su futuro con base en sus cosmovisiones, y uno de los pilares de ese desarrollo es la educación, un espacio que ha venido siendo trabajado por diversas personas, como María Isabel Mena, quien hace énfasis en la etnoeducación, la importancia de reconocer los saberes negros, y quien ha hecho énfasis en la lucha contra el racismo que, incluso, se encuentra en la formación desde la primera infancia, ya que refleja, en uno de sus trabajos, que

“la presencia de las comunidades negras en los textos escolares de primaria, entre tercero y quinto, las comunidades negras, las comunidades afro, aparecen encadenadas, aparecen desnudas, aparecen haciendo los trabajos más pesados, como esclavizados, y esos repertorios visuales se agotan en las cartillas”. (Mena, 2017, 3m:20s, citada en Cultura en Bogotá, 2018)

Esta crítica no se aleja de autores como De la Merced (2016), quien afirma que “el racismo se reproduce en el salón de clases a través de los discursos hegemónicos” (p. 2). Es

decir, discursos que han sostenido una idea de mundo donde el negro no tiene cabida o, si lo hace, es marginal o estigmatizado.

Edisson Díaz hace énfasis en que, si bien estos esfuerzos involucran no solo actores pedagógicos sino sociales, políticos y culturales (Díaz, 2016, p. 56), la transformación de una educación racista a una formación antirracista no ha sido sólida, pese a los esfuerzos, puesto que el fenómeno del racismo continúa vigente no solo en el mundo de la poética, la literatura, sino en el día a día de la educación.

Podría decirse entonces que la etnoeducación afrocolombiana es “un proyecto de sociedad y vida de las comunidades nacionales con una cultura y unos fueros propios, para poder lograr sus aspiraciones y sueños en un medio social discriminatorio y racista desde tiempos históricos e inclusive hasta nuestros días” (Díaz, 2016, p. 305).

Esta visión de la educación afrocolombiana expresa y fomenta la participación desde los valores, tanto individuales como sociales y colectivos, que dan forma a los objetivos de una pedagogía integral e incluyente para el liderazgo, la solución de problemas y la resolución de conflictos (Díaz, 2016, p. 146), es decir, la etnoeducación, pese a sus fallas en la práctica real, tenía como propósito contribuir a atenuar el racismo mediante el reconocimiento de los pueblos negros en la multiplicidad de sus saberes y particularidades culturales.

Bien se dijo que la etnoeducación afrocolombiana es parte de la identidad de las comunidades negras, por lo que mantiene una identidad étnica y cultural en la cual las vivencias pedagógicas se traducen en experiencias afianzadoras de valores, costumbres y tradiciones. Para Edisson, esta cobra significado cuando “la gente se forme y ponga en práctica en la comunidad lo aprendido” (Díaz, 2016, p. 157).

La proyección de la educación afrocolombiana nace del liderazgo comunitario que busca hacer de la educación potenciales transformaciones que eviten alterar negativamente las dinámicas de las comunidades negras (Díaz, 2016, p. 161); es así como el desarrollo de todo este proyecto dimensiona el Ubuntu desde la poética negra para una educación antirracista.

Esto representa la cosmovisión ubuntuista por la referencia a la interconexión que construye tejidos de personas a personas y con su entorno, donde se experimenta una educación mancomunada para que las poblaciones recuperen y se les resignifiquen sus legados sociales, culturales y ancestrales en miras de las prácticas que armonizan los entornos desde la diversidad del conocimiento. Para Mena, existe la necesidad de una educación seria con una responsabilidad política que la historia de la cátedra afrocolombiana se hiciera con la historia escolar y se sostenga la literatura afro en el contexto pedagógico (Mena, s. f., p. 169).

1.5 La poética afro y sus paisajes

1.5.1 Poética

La poesía es, en principio, una narración en verso, y ha existido en todas las culturas conocidas. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, poesía, en su primera definición es: “Manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o prosa” (RAE, s. f.). Según Elena Medel:

El término “poesía” procede del francés *poésie*, que a su vez deriva del latín *poësis*, cuyo origen se situaría en el griego *ποίησις*, *poiēsis*. Este viaje de regreso a la poesía, o al menos a la palabra que la nombra, nos descubre que la *poiēsis* griega quiere decir “creación” o “producción”: la poesía se sitúa en el origen de todas las creaciones, de todas las producciones, de todo el arte. (2018, p. 9)

Al parecer, la poesía aparece en la historia de la humanidad vinculada a la magia, al conjuro frente a lo desconocido, en busca de una expresión que no fuera un grito (Baranda, 2012, p. 18). La poesía atraviesa al ser humano en su esencia y lo dota de una voz, que en el caso de la poética afro son muchas voces frente al misterio de estar vivos:

“Creo que, en lo esencial, el poeta fundamental no describe, ni divierte, ni testimonia. En lo fundamental, la palabra poética *revela*. Aparece así la poesía como una vía de conocimiento, como una profundización en aquel misterio de la existencia a que comenzamos aludiendo, hacia el que según Machado el poeta se *orienta* y al que también se refirió Saint-John Perse con un mismo término. “Poesía –dijo Perse en su discurso de recepción del Nobel– es profundización en el *misterio* de la existencia”. (Colinas, 2008, pp. 19-20)

Según el poeta congoleño Sony Labou Tansi:

“En nuestros días, ser poeta es querer con todas sus fuerzas, toda su alma y toda su carne, frente a los fusiles, frente al dinero que también se convierte en fusil, y sobre todo frente a la verdad preestablecida [...]”. (Medel, 2018, p. 15)

1.5.2 Poética negra

Acuñar un término para la poética afro no es sencillo, y por esta razón han surgido muchas denominaciones con el pasar del tiempo, por ejemplo: poesía negrista o negroide, poesía afrocubana, afro-caribeña o afro-americana, afro-antillana, poesía mulata, morena, de color, de la negritud o de tema negro, poesía negra, han sido los términos más usados, sin que exista un consenso sobre este asunto.

Con todo, “El desarrollo de un discurso teórico y literario de autoafirmación afrodescendiente está indisolublemente vinculado con los cambios y las modificaciones que han ido plasmando dicha comunidad a lo largo de los siglos” (Valero, 2016, p. 79), lo que incluye características únicas, propias de un pueblo esclavizado, por lo que la escritura no siempre fue necesaria para crear una poética propia.

La llamada poesía negra empezó a denominarse así a partir de los años 30 del siglo pasado, de acuerdo a Marta Canfield (1973), para quien

“la publicación de libros como *Sóngoro Cosongo* (1931) del cubano Nicolás Guillén o *Tuntún de pasa y grifería* (1937) del puertorriqueño Luis Palés Matos ha atraído la atención sobre ese tipo de poesía que recrea el ritmo de las danzas negras y expresa “el sentir de esa raza, desterrada hasta entonces de la literatura [...]”. (p. 495)

Pero es un hecho evidente lo que la autora señala: no se encuentran documentados el origen, la evolución y las características de la poesía negra en nuestro continente, esto por razones evidentes: es la poesía de los marginados, de los excluidos que durante mucho tiempo no han tenido acceso a las formas de poder, incluyendo la escritura, como lo menciona Ángel Rama en su ensayo *La ciudad letrada* (1998).

Con todo, la poesía negra no surgió por generación espontánea, ni en el momento en que se señala a algunos de sus representantes. Esta historia surgió con mucha anterioridad, su germen es la realidad impuesta por la esclavitud, que trajo al continente americano diferentes etnias, culturas, lenguas y sentires junto con ritmos, músicas, cantos y religiones desde África, que se mezclaron con un nuevo idioma, otras culturas y una nueva geografía. Esta nueva realidad fue inspiración para esta poesía.

Vemos que poesía negra es un término complicado de definir, por todas las tensiones asociadas que tiene, desde los conceptos políticos, geográficos y culturales que no son fáciles de explicar; por eso acudir a una definición sencilla o simple es imposible, ya que en muchos casos tiene una carga despectiva o peyorativa, en otros un componente regional que no la abarca, como cuando se habla de poesía caribeña, o en otros casos vemos que se menciona asociada al folclor solamente, pero desconociendo su carga metafísica y espiritual.

En 1935, el poeta Aimé Césaire acuñó el término negritud y con él se instauró todo un movimiento político, literario y activista “que pretendía reevaluar en parte la otredad cultural, tomando estereotipos esencialistas de lo negro, su emocionalidad y su africanidad frente a lo europeo” (Díaz, 2019, p. 11), lo cual permitió que desde entonces se desarrollaran muchos estudios sobre la poética afro o negra o negroide según algunos autores. Sin embargo, este concepto inicial de Aimé Césaire, con el paso de los años dio lugar a muchas vertientes de pensamiento, fragmentándose así la idea original y tomando en consideración diversos aspectos, incluyendo lo femenino y lo migrante. Es así como

“en cuanto a la poética, tanto Césaire como Glissant insistirían –ante la desilusión con los procesos políticos como único medio de cambio– en su potencialidad para crear y construir nuevos imaginarios, así como para desplegar nuevos discursos. En efecto, la poética puede ser, por una parte, totalmente ineficaz contra la opresión, pero, sin embargo, también puede ser una forma de empoderamiento para aquellos que se encuentren en esa zona fronteriza del sistema, expresando y dando visibilidad a subjetividades, memorias y realidades sumergidas”. (Díaz, 2019, p. 13)

1.5.3 Orígenes y características de la poética afro

Las formas primeras de la poética negra en Latinoamérica se encuentran asociadas a una de sus características más importantes, y que luego estudiaremos en detalle: su musicalidad, ya que, por la forma brutal en que fueron arrancados de su territorio natal, la única manera de conservar rasgos de su identidad por parte de los esclavizados fue mediante la tradición oral y del canto.

“Las primeras creaciones fueron, todavía no literarias sino más bien folclóricas, los cantos de trabajo, desesperados y desgarradores y los Negro Spirituals, cantos de la esperanza. En las plantaciones de algodón, en los días de esclavitud, nacieron espontáneamente los ‘cantos de trabajo’ y su contenido se prolonga más allá, en la esclavitud no legal sino económica, impuesta por el terrateniente. En las reuniones religiosas campestres, en los ‘revivals’, nacieron espontáneamente los ‘spirituals’, que luego pasaron a la Iglesia, al recinto sagrado. Repito adrede la expresión ‘nacieron espontáneamente’ para marcar el carácter folclórico de estas primeras creaciones”.

(Canfield, 1973, pp. 496-497)

Hay que reconocer que este proceso de creación es producto de una transculturización, como lo señala Alina Bestard Revilla: “las lenguas de los blancos europeos interactuaron con la de los negros esclavos, dejando una huella que llega hasta la actualidad, la cual puede percibirse en las modalidades actuales de los idiomas europeos implicados en esta transculturación” (2013).

Esta es una característica común de la poesía negra, que como en el caso de la poeta y maestra afrocubana Cristina Ayala (1856-1936), quien fue esclavizada, incorpora en su trabajo “las formas poéticas heredadas de la tradición hispánica, los contenidos que enfatizan el legado

histórico de la esclavitud” (Aguilar, 2016, p. 183). Hay que reconocer que, al asimilar y apropiarse del lenguaje del amo, también el esclavo se apropió de poder y de comunicación mayor que el que tenía en su lengua natal, pues le permitía acercarse a un mayor número de personas y soñar y narrar sus nuevas realidades.

Es en el Modernismo que la poesía negra adquiere mayor relevancia, y principalmente en el Caribe antillano, en Santo Domingo, Puerto Rico y Cuba. Sus representantes más conocidos son el puertorriqueño Luis Palés Matos y el cubano Nicolás Guillén como su máximo representante. Después de ellos se inicia un largo recorrido de muchos poetas en busca de la expresión poética de su propia raza y sentir.

En Colombia en los últimos años ha habido un gran interés por la poesía negra, no solo por parte de críticos y estudiosos, sino de las instituciones y el público en general, como lo demuestran el gran número de publicaciones, incluyendo el volumen 117 de la colección “Un libro por centavos”, de la Universidad Externado de Colombia, titulado *Poesía Afro Colombiana 1849-1989*, una selección realizada por el escritor Roberto Burgos Cantor, publicada en 2015 y que contiene textos de Manuel Zapata Olivella, Uriel Cassiani, Rómulo Bustos Aguirre, Amalia Lú Posso Figueroa, Pedro Blas Julio Romero, Sonia Nadhezda Truque, Jorge Artel, Candelario Obeso, entre otros.

Hay que reconocer que en Colombia la poesía negra o afro ha tenido un reconocimiento en los últimos años, gracias al cual se han consagrado nombres de autores como Jorge Artel, Candelario Obeso, Manuel Zapata Olivella y Pedro Blas Julio Romero, entre otros, pero el panorama de las autoras afro apenas empieza a aparecer en diversas antologías y estudios literarios.

Labor importante en esta divulgación han tenido las redes sociales, los encuentros de poetas y las diferentes antologías publicadas; de estas últimas se destacan *¡Negras Somos! Antología de 21 mujeres poetas afrocolombianas de la región Pacífico, de 2008*, realizada por Guiomar Cuesta y Alfredo Ocampo para la Universidad del Valle, y ampliada con poetas de todo el país para la Biblioteca de Literatura Afrocolombiana del Ministerio de Cultura en 2010, y también *Poemas Matriax: Antología de Poetas Afrocolombianas*, realizada por la Secretaría de Cultura y Turismo de Cali en 2012. Estos encuentros y antologías han mostrado la necesidad de que el país conozca y visibilice el nombre de autoras como Mary Grueso, María Teresa Ramírez, Amalia Lu Posso Figueroa, Elcina Valencia Córdoba, entre otras.

En el prólogo de la antología *¡Negras Somos! Antología de 21 mujeres poetas afrocolombianas de la región Pacífico*, dicen Guiomar Cuesta y Alfredo Ocampo:

“Estas poetas afrocolombianas están renovando y subvirtiendo con su obra un viejo canon de poesía. Ellas no sólo recogen la tradición rítmica de la poesía que heredaron de sus vertientes africanas, transmitida en forma oral y musical, sino que establecen una nueva perspectiva con su dicción, con su intención, con su transignificación”. (2008, p. 17)

Sin embargo, es significativo que en gran parte de las antologías y estudios tradicionales sobre la poesía colombiana y latinoamericana se desconozca la poesía negra, como es el caso del libro *La máscara, la transparencia*, de Guillermo Sucre, quien realiza una serie de ensayos sobre poesía hispanoamericana, sin que se refiera mínimamente a esta expresión, como si no existiera, lo cual evidencia una actitud sesgada y miope ante esta importante vertiente.

La poesía afro no ha estado representada en el canon literario latinoamericano, por lo que tampoco hay una tradición de análisis de esas obras, lo que complejiza un asunto ya de por sí complejo:

“Por lo que se refiere a la poesía, la que procede del marco afrodescendiente se manifestó con frecuencia con formas estéticas y retóricas que se salían de los cánones poéticos occidentales y, por este motivo, no cabían en las categorías literarias aceptadas por la crítica”. (Carini, 2022, p. 85)

Las características propias de la poética afro han dificultado su estudio, ya que el canon occidental no comprende ni utiliza los elementos propios que tiene la poética negra, tales como la oralidad, la musicalidad, el humor, la etnicidad, la cultura, los mitos y la cultura popular.

Para la poeta, novelista, ensayista y profesora universitaria de origen portorriqueño Mayra Santos-Febres, en su conferencia “¿Qué es la literatura Afro? Aproximaciones éticas y estéticas” (2021), la afropoética se ha ido desarrollando desde el siglo XIX, pasando por una asimilación formal para demostrar excelencia en el manejo del lenguaje, las denuncias de la condición que nos esclavizó, la creación de nuevos ciudadanos (libertos, parias, manumitidos...), todo el trabajo de denuncia de la marginación, establece unas maneras de inscribir lo afro.

Para la autora, las características de esa afropoética son:

- El uso del lenguaje criollo afro y escrituras en lenguajes no hispánicos; esta es una de las características primordiales de la afropoética. Sin ningún interés en traducir, se deja la huella lingüística, étnica y racializada en el poema. Se plantan dentro de la construcción poética palabras Yoruba, Congo, y otras palabras de nuestros diferentes creoles.

- Referencias a sonoridades afro: pregón, son, toques de tambor, blues, uso de la improvisación (jazz), que establece su propia sonoridad.
- Denuncia de la marginación, la esclavitud, el colorismo y la explotación económica: esta es una constante, que no es solo una referencia al pasado esclavizado, sino también desde la resistencia, no es únicamente la denuncia sino una resignificación de los espacios sociales, éticos y estéticos que se manejan desde la creación.
- Cuerpo afro: hay una toma de conciencia del cuerpo como propio, esos espacios que existen se ven marcados en la piel, en latigazos, cicatrices, negrura, textura de pelo y nariz, violencia sexual y críticas a la hipersexualización, siempre con una resignificación.
- Recuperación de las memorias afro: no es una recuperación literal sino una recuperación desde la variación; no es un trabajo historiográfico, porque no hay mucha accesibilidad a los textos; la esclavitud creó una ausencia de información precisa. Se sabe lo que ocurrió en muchos lugares, pero no se sabe el origen preciso, ni la etnia de donde se tomaron los esclavos. Esas memorias sufren de esas ausencias, esas memorias se realizan desde los arquetipos mitológicos de la ancestralidad y de los saberes orales, que son depositario de la memoria.
- Postulados de cosmovisión afro mediante re-estructuración poética y referencialidad a conceptos de la filosofía afro como la filosofía del cimarronaje o la deconstrucción de los arquetipos afro para crear nuevas epistemologías. Esa búsqueda de esa memoria no es solo nostálgica sino una revaloración de los saberes políticos racializados. Hablar de esos arquetipos y resignificarlos y ampliarlos es una manera de producir epistemologías

afrocéntricas. También se trabaja la re-estructuración poética y la referencialidad a conceptos de la filosofía afro como el Uno-múltiple, el Ubuntu, el Sankofa.

- Reestructuración de las subjetividades afro desde la ética/estética.
- Conexión natural-subjetivo, corporal-ancestral, animismos y conexiones no lineales en el tiempo. Todo es relacional y fractal, incluyendo la ciencia, el arte y la física cuántica.

Y concluye:

“La literatura afro en Latinoamérica es bastante vieja, empieza en el siglo XVI, se nutre mucho de los movimientos abolicionistas de los siglos XIX y XX, está presente en todos los países de América Latina, es una literatura muy rica, pero hay que hacer un esfuerzo mayor para recuperar los textos de los testimonios de esclavos, libertos y manumisos frente a las cortes de Indias, para estudiar qué estrategias discursivas trabajan estos testimoniantes frente a las Cortes de Indias para inscribir su diferencia y a la misma vez para retar el poder. Las poéticas de la negritud a lo largo de los siglos XX y XXI, se han desarrollado en la recuperación de la memoria afro desde lo arquetípico y desde su marca lingüística, la historia personal y la historia del cuerpo, creando una mayor conciencia y exploración en la memoria, en como se recoge la memoria ancestral y la memoria arquetípica y religiosa de lo afro diaspórico para inscribir y narrar de una manera diferente, desde otra perspectiva epistemológica”. (Santos-Febres, 2021)

Hemos visto las características de la poética afro según la escritora Mayra Santos-Febres; sin embargo, creemos que hay otras características que identifican a esta poética como son oralidad y musicalidad:

- **Oralidad**

La transmisión de saberes, espiritualidades y sensibilidades en la población afro esclavizada fue posible gracias a la oralidad, que le permitió compartir conocimientos y esperanzas sin la necesidad de la cultura escrita. Según Ana Padovani:

“La palabra conlleva una significación y al mismo tiempo tiene un efecto de acentuación, por lo que no tiene un solo valor, sino un efecto de sentido que es indeterminado, en tanto no es posible conocer todas sus significaciones, lo que abre a múltiples posibilidades de interpretación, es decir, es polisémica y polifónica”.

(Padovani, 2014, p. 25)

La oralidad, como característica propia de la poética afro, es indisoluble a otros gestos que la acompañan; así lo menciona Dionys Rivas Armas en su tesis:

Es importante señalar que la oralidad tiene una trascendencia que va más allá de la palabra, implica una simbiosis de elementos que dan expresividad y pasión al relato, como la entonación, la gestualidad, la mirada, los sentidos y los movimientos del cuerpo, lo que permite sentir, creer, entender la sabiduría, cosmovisión y enseñanza de la vida, a través de la narración oral para el encantamiento. (Rivas, 2017, p. 36)

Por otra parte, refiriéndose a la poesía de la identidad, para hablar de poesía más allá de Grecia y Roma, Elena Medel dice sobre la poesía en África algo que podríamos decir también de la poesía negra en Hispanoamérica:

“Ocurría algo que ya hemos apuntado: la oralidad. Los poemas que nacían de la música, que contaban historias, que se aprendían de memoria y se recitaban en los momentos

especiales, como una ofrenda a quienes te acompañaban. El concepto de literatura en las sociedades africanas se transforma con respecto al nuestro, puesto que las fronteras entre la intención estética y la intención didáctica se esfuman: aquí la belleza no se busca por deleite o por impacto, sino para construir una identidad. La poesía en su acepción más próxima a la nuestra comenzará a escribirse durante la época de la colonización, imitando esos códigos extranjeros, y hasta el siglo XX no se retomaron los primeros discursos realmente propios, en torno a temas como la condición africana, los estragos del colonialismo, la independencia o el peso de la historia para definir el presente”. (Medel, 2018, p. 75)

La oralidad ha permitido no solo resistir sino reinventar, crear y permanecer en la cultura afro, ofreciendo una visión particular de la historia:

“Afroamérica está conformada por pueblos que en su paisaje espiritual han creado y recreado un universo de mitos y leyendas, todo un imaginario literario oral, del cual se han valido para legitimar sus culturas destinadas a resistir el avasallamiento de otras civilizaciones. [...] Se precisa entonces conocer cuál ha sido y sigue siendo una de las armas de combate más eficaz para no perder la memoria, para recrear la nueva realidad americana en la cual se erigieron patrones de vida de resistencia, con el fin de asimilar y transformar las realidades culturales del grupo dominador, tomando las raíces de la Madre África. La oralidad, sin lugar a dudas, permitió este complejo proceso de reconstruir la historicidad africana en América, sumar a ella cuanto de sustancioso podían ofrecer otros pueblos: europeos, asiáticos e indígenas”. (Caballero, 2005, p. 12)

- **Musicalidad**

Una de las características esenciales de la poesía afro, junto con la oralidad, tiene que ver con la musicalidad que, de acuerdo al diccionario de la RAE, es: “Cualidad de musical” (s. f.); y, al definir música, dice: “Melodía, ritmo y armonía, combinados” (s. f.). Como vemos, todas las definiciones apuntan a sonoridades, ritmos, elementos comunes con la oralidad, con la palabra. Ya lo decía el cubano Tony Évora en su ensayo *La poesía afroantillana y el son cubano*:

“Es muy rara la expresión poética en algún lenguaje de origen africano (tanto en Cuba como en Haití o Brasil) que no esté contenida en cantos ni tenga compañía musical. Entre otras razones, porque al ser tonales los lenguajes de los negros su mera locución suena ya como líneas de sinuosidades mélicas. No resulta sorprendente por tanto encontrar profusión de frases que poseen tal sentido rítmico y onomatopéyico, que su significado no es más que su sonido”. (Évora, 1997, p. 12).

Además de la oralidad y la musicalidad en la poética y la literatura afro, el Muntu también está presente en lo que han escrito las mujeres escritoras negras y en general los escritores afrodescendientes de América Latina y el Caribe.

1.5.4 El Muntu en las Américas

En esta investigación un concepto central es el Ubuntu; sin embargo, se puede decir que en las Américas a este le antecede el Muntu, una filosofía africana de origen bantú, con muchos puntos de convergencia respecto a la mirada ubuntuana de la vida y que recoge Zapata Olivella (citado por Sierra, 2015, p. 29) en su texto: *Changó, el Gran Putas*. Esta noción-cosmovisión aúna muchos elementos ancestrales y valores colectivos que propenden al bienestar humano.

Así pues, el Muntu americano para Zapata Olivella lo representa Benkos Biohó, el africano de la Isla de Bijagos del continente africano, precursor del cimarronaje, fundador del primer pueblo libre de Américas: San Basilio de Palenque.

Manuel Zapata Olivella en su novela plasma las cuatro categorías centrales del pensamiento africano que también aborda Janheinz Jahn (1970) en su libro *Las culturas de la Negritud: Muntu, kintu, kuntu y hantu*.

El **Muntu** es la fuerza vital, la que vincula los saberes africanos con los americanos, la de los vivos y muertos. **Kintu** es una categoría que incluye a los animales, plantas, minerales y objetos. **Hantu** implica el tiempo y el espacio y el **Kuntu** es la perfección y la hermosura, eso que hace bellos a los seres no solo en lo físico sino que incluye la inteligencia, la bondad y los valores morales.

El Muntu, entonces, en *Changó el Gran Putas* es la ruta hacia la ancestralidad, hacia el vodú, los Orishas, el baobab y todo lo que permitía y permite preservar la cultura africana.

A modo de síntesis, es bueno precisar que Zapata Olivella hace resurgir en su literatura el mundo ancestral y cultural africano que también se revela en la poética de mujeres afrolatinoamericanas como las seleccionadas en este trabajo: Lucrecia Panchano, Shirley Campbell, Mary Grueso y Lubi Prates.

1.5.5 Campo poético y poética negra

Bourdieu (1997) explica el campo como un “sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es, decir el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por *desafío específico* el monopolio de la *autoridad* ” (p. 12), es decir, lo que socialmente se reconoce como competencia, en este caso poética, y donde hay unos agentes (actores) específicos que son los que tienen las voces autorizadas para hablar “e intervenir legítimamente” (p. 12) con relación a qué es lo poético, cómo se construye y difunde y qué constituye conocimiento poético y literario.

En la mayoría de países, el llamado conocimiento literario se considera como una construcción social legitimada que se produce y reproduce en unos espacios u organizaciones especializadas; por ejemplo, centros de literatura o universidades. No obstante, y más allá de reconocer que el conocimiento poético se produce en unos espacios determinados, las preguntas que surgen aquí tienen que ver con esos procesos, discursos y prácticas que sancionan y legitiman lo poético enunciándolo y definiéndolo como un conocimiento legitimado por unos pocos. En este sentido, no hay que perder de vista que la construcción de lo que denominamos poética está atravesada por ejercicios de poder, por sistemas ideológicos, que corresponden a los intereses económicos, políticos y culturales de las hegemonías:

“[...] el conocimiento es representado como una práctica autónoma con respecto a la realidad ontológica y transcendental; pero tributario de otras expresiones sociales, tales como la cosmovisión de un grupo cultural, la religión, los intereses de clase o los mecanismos de financiamiento”. (Hernández, 2015, p. 16)

Para comprender las poéticas negras, cómo se han construido esas obras y se ha producido la alteridad negra, considero necesario situarse desde la corriente de los estudios poscoloniales, campo de investigación que se consolidó en algunas universidades de Estados Unidos e Inglaterra a mediados del siglo XX y cuyos discursos fueron incitados principalmente por inmigrantes extranjeros y específicamente aquellos provenientes de las antiguas colonias europeas, quienes se constituyeron en “intelectuales tercermundistas del Primer Mundo” (Castro, 1999, p. 80), refiriéndose a aquellas personas que fueron educadas según dos contextos diferentes pero interrelacionados: el de sus propias naciones colonizadas y el de países industrializados o centro, donde algunos de estos intelectuales trabajan actualmente como académicos. Lo interesante de esto es que, a pesar de *estar* en el centro, estos intelectuales comenzaron a poner sobre el panorama público, específicamente el académico, la reflexión sobre los problemas relacionados con el colonialismo experimentado por los países de la periferia antes y después de procesos independentistas o de liberación nacional.

Entonces, la crítica al colonialismo se desarrolla bajo el análisis y cuestionamiento de la modernidad europea, lo cual derivó en narrativas anticolonialistas que cuestionaban las prácticas de poder totalizante del colonialismo europeo (Castro, 1999, p. 81). Los poscoloniales introdujeron la crítica y el cuestionamiento sobre las formas de construcción del conocimiento, reflexionando sobre el *cómo se construye el conocimiento, quiénes lo hacen y para qué lo hacen*. Lo anterior lo trabaja ampliamente Edward Said, quien reflexiona sobre la voz autorizada: “¿Quién habla?, ¿Para qué y para quién?”, lo cual en términos de James Clifford se convierte en asuntos de “elección estratégica”. Siguiendo esta línea, lo que cuestiona Said es cómo las historias, tradiciones y textos sobre los “otros” identificados como pasivos han sido construidos y representados desde la práctica discursiva occidental o desde las propias hegemonías nacionales.

Para Slemon (1995), el poscolonialismo se ha constituido en una crítica de las formas totalizantes del historicismo occidental. Es el nombre para una condición de los grupos nacionales en circunstancias posindependentistas y se reafirma como una marca cultural de no-residencia para una estructura intelectual del tercer mundo; además, los estudios poscoloniales analizan la ambivalencia del poder colonial y los contextos de dominador - dominado (p. 45). Entonces, con el anterior panorama los estudios poscoloniales abrieron el espacio para que surgieran los estudios subalternos que en términos de Guha se constituyen como un proyecto crítico que surgió en la India posindependentista, los cuales se posicionaban críticamente frente al discurso nacionalista y anticolonialista de las élites políticas de la India; al igual que los poscoloniales, cuestiona la construcción del conocimiento, específicamente el historiográfico, y expone cómo la condición de lo subalterno en la India había sido distorsionada por la autoridad colonial que aún seguía operando bajo la autoridad de las élites políticas.

En este orden, los estudios subalternos, según Guha, se constituyen como proyectos contemporáneos propios de nuestros tiempos, pero no de un contexto específico, pues él los enmarca como temporalidades globales que involucran las diferencias regionales (Guha, 2001, p. 36). En un principio, los académicos de los estudios subalternos se propusieron realizar una revisión y reinterpretación de la historiografía de la India, ya que estaba constituida bajo la autoridad colonial y de las élites políticas que desconocían el agenciamiento de los múltiples y diversos sectores subalternos. Al respecto, Veena Das (1989) plantea que en la investigación específicamente antropológica se han ignorado los desórdenes, voces de resistencia y lucha contra ese poder colonial; así, se distingue el aporte que hacen los estudios subalternos: “En este sentido, las contribuciones de los Estudios de la Subalternidad aciertan en establecer la

centralidad del momento histórico de la rebelión, para la comprensión de los grupos y clases subalternas como sujetos de sus propias historias” (Das, 1989, p. 381).

Retomando a Guha, este plantea que para mostrar esas expresiones del agenciamiento de las clases subalternas es necesario escuchar y viralizar la voz del subalterno haciendo una relectura de las distorsiones propias de la historiografía colonial y elitista. Por ende, el proyecto de los estudios subalternos se posiciona políticamente en el sentido de “visualizar y hacer hablar” al subalterno que se encuentra en una doble exclusión: por un lado, desde el poder colonial y, por otro, desde las hegemonías de los proyectos nacionales. Para Guha, los subalternos están conformados por grupos de la población trabajadora, estratos intermedios del pueblo y el campo, esto es, “el pueblo” (Guha, 2001, p. 41).

El proyecto de los estudios subalternos se centra en repensar y reconstruir ese conocimiento de autoridad colonial y de las élites e impulsar la voz en la historia –de los subalternos– “para ser oído de nuevo” (Guha, 2001, p. 41). Das (1989) ve esto como un acto emancipatorio que puede acercarnos a la comprensión “de las tribus, castas u otros grupos, es el restaurarles su condición de seres históricos” (p. 282). Por ello, los subalternos no deben ser vistos como entes pasivos, sino más bien debe reconocerse el lugar histórico que merecen en el momento en que tratan de desafiar el poder alienador del poder colonial.

“En términos metodológicos, esto debería abrir nuevas posibilidades a la lectura de la documentación legal no sólo como evidencia de desórdenes que se dan al interior de la sociedad, sino también como evidencia de las formas de consolidación de la dominación legal en todas las esferas de la vida”. (Das, 1989, p. 284)

La crítica que se les hace a los estudios subalternos se relaciona con esa posibilidad de romper definitivamente con las formas de construcción y representación dominantes del subalterno, y la pregunta que surge aquí es *¿el subalterno puede hablar por sí mismo?*, ¿o será que la interpelación que hace desde la investigación y el texto como tal no reafirma su condición de subalterno: “el silencio”?; es decir, *¿los intelectuales, al tratar de construir, definir y representar al otro, no generan una práctica de silenciamiento e invisibilización del otro?*

Como cierre de este apartado, se puede decir que el discurso poscolonial pone sobre la arena social, específicamente la intelectual, la reflexión de las continuidades y herencias coloniales en la periferia después de procesos independentistas del dominio colonial occidental. Esto nos hace cuestionar sobre las formas de construcción del conocimiento (occidental) y representación del “otro” colonizado (subdesarrollado, tercermundista, negro, mestizo, indio) que aún se encuentra bajo el poder ideológico de la comunidad imperial y sus aparatos ideológicos (instituciones escolares, instituciones gubernamentales, organismos de banca internacional) que determinan nuestros posicionamientos frente al centro (dominación, agenciamiento). Igualmente, los estudios subalternos nos acercan a esas lógicas de resistencia y lucha que expresan los sujetos subalternos con el fin de resignificar y reconstruir esas representaciones de la “otredad” pasiva y silenciosa. Pero en este interesante campo de análisis de deconstrucción de epistemologías que fijan una realidad hegemónica y que centran su interés en reconstruir y reinterpretar la realidad y el conocimiento en consonancia con los sujetos subalternos, debemos ser cuidadosos y altamente reflexivos para no caer en la sustitución de autoridades coloniales y elitistas que callan lo subalterno; entonces, aquí es necesario cuestionarse el *cómo, para qué, por qué* se estudia lo subalterno.

Así las cosas, se estudiará la poética de escritoras negras latinoamericanas con el fin de visibilizar el racismo de que son objeto y de generar lineamientos para una educación antirracista, pues, tal como lo afirma Eliana Díaz en su texto *Antología de mujeres poetas afrocolombianas: una revisión de las políticas editoriales en torno a lo afro*, “las escritoras afro han vivenciado un largo proceso de silenciamiento en el contexto literario nacional, en tanto mujeres y en tanto negras, entre otros posicionamientos” (2018, p. 2). Tomaremos en cuenta la poética de las escritoras negras: Lecian Hayen de Guatemala, Shirley Campbell Barr de Costa Rica, Victoria Santa Cruz de Perú, Beatriz Nascimento de Brasil, Mary Grueso y Lucrecia Panchano de Colombia.

1.5.6 El paisaje de la poética negra

Una educación antirracista empieza con el reconocimiento de la existencia del racismo. Así, el racismo en relación con la educación debe ser estudiado desde las prácticas que se han normalizado en el sistema educativo de la nación y en la región, pese a que existe un peso considerable de la cultura y poética negra en las sociedades latinoamericanas.

Esto invita a reflexionar sobre qué literatura está fundamentándose desde la educación, a quiénes se está leyendo y quiénes están escribiendo sobre las comunidades afrodescendientes y, específicamente, afrocolombianas. Es de saber que la literatura en torno a lo negro ha sido narrada y escrita tanto por blancos, como por negros, como por mulatos o por quienes reivindican ambos orígenes; sin embargo, existe un afán por los blancos de profundizar en lo que no les pertenece, atribuyéndose esas prácticas por una creencia de supuesta “encomienda”. Lo que hace preguntarse ¿quién tiene derecho a escribir sobre lo negro?

A esta pregunta, la educación, especialmente la etnoeducación, ha buscado contribuir desde la colectivización de saberes para la reivindicación de las comunidades afro donde sus obras y poesías han recorrido paisajes para mantener vivo el significado de sus visiones, culturas y territorios.

Las condiciones que narran las poesías negras tienen un impacto más certero al ser narradas por quienes deciden crear y escudriñar lo profundo de la cultura y el “alma” propia de los negros; no se trata de suponer, como hacen muchos escritores e incluso investigadores que creen poder expresar lo hondo de los pueblos negros solo con ejercicios de observación.

Para finalizar, el significado de la poesía afrolatinoamericana y afrocolombiana otorga, al aprendizaje, el conocimiento frente a la creación y vivencias de estas comunidades, desde su viva voz. Quince Duncan habla del afrorrealismo, el cual incluye la creencia religiosa, el léxico, las expresiones, la resemantización de lo ancestral y la identidad negra de las comunidades; esto para hacer énfasis en la reivindicación de sus pueblos, sus voces y sus experiencias. Así mismo, Arece de Vásquez habla más desde la relación político-cultural, para la recuperación del negro como poblador. Esto hace que la poética “juegue” en un ritmo y unos lenguajes que ocupan el “mundo” que rodea y habita el negro.

La reivindicación y la resistencia hacen parte de dichos paisajes que han cultivado la inspiración poética para reafirmar y valorar la africanidad, sus descendencias, sus prácticas y su “universo” que contribuye a las realidades de las sociedades, aun cuando ha sido violentada, invisibilizada y estigmatizada.

1.6 El Ubuntu: ropajes conceptuales y hábitat de la poética afro, en busca de recorridos

1.6.1 Aproximación al concepto

Como concepto, se puede reconocer una amplia trayectoria en la interpretación y definición que reconoce un principio claro de unidad; originario de Sudáfrica, Ubuntu es comprendida como filosofía, ética o incluso una cosmovisión africana que se refiere al ser en medio de otros seres. Según Jean Kakozi (2015), un aforismo que lo define bien nace de la lengua oficial de Sudáfrica, Zulu, y es “Umuntu ngumuntu ngabantu”, traducido como “la persona es persona en medio de otras personas” o “yo soy porque somos” (p. 75).

Existe. más que una relación, una interrelación entre la humanidad de un individuo y la humanidad de los demás, donde el autor hace referencia a Tutu (1999), para reconocer que uno es humano por pertenecer, participar y compartir (citado por Kakozi, 2015, p. 75).

La disposición de Ubuntu se representa en estar para los demás, una humanidad compartida desde la interdependencia; para el pueblo sudafricano representó las afro-reparaciones de la humanidad que les fue negada por las discriminaciones y la esclavitud. En Colombia, señala Kakozi (2015), Ubuntu implica “la restauración de Colombia como una ‘comunidad de pertenencia’ de toda la diversidad cultural o pluralidad étnica que la constituye” (p. 63).

No se puede desconocer que la participación y el sentido de pertenencia tienen un papel importante para comprender lo que representa Ubuntu. El “nosotros” constituye una realidad de esta cosmovisión filosófica y práctica, donde Lenkersdorf (2002) hace alusión al “círculo del nosotros familiar” e invita a la iniciación del nosotroscentrismo (citado por Kakozi, 2015, p. 92) en el cual los valores unifican el ser y el pertenecer, tal como señala Kakozi:

“‘ubuntu’, en África, alude o debe aludir a la praxis cotidiana local de los valores que unifican el ser y el pertenecer; en otros términos, ‘ubuntu’ debe referirse a la vivencia, a nivel local, de una humanidad que se define como ‘pertenencia a’”.

(2015, p. 11)

La praxis de la pertenencia considera, desde la narrativa ontológica, a la humanidad como una y su diversidad como fortaleza del conocimiento sobre sí misma; reconoce el saber diversificado que cuenta para la vivencia de las personas en sociedad y sociabilidad; en otras palabras, “la humanidad se realiza en medio de o a través de otros humanos” (Kakozi, 2015, p. 13).

Para el autor, los valores de generosidad, hospitalidad, solidaridad, compasión, responsabilidad, entre otros, son ejercidos por personas que tienen Ubuntu, la cual se puede considerar la base de los valores vivenciados dentro de una comunidad.

Con este propósito, es de reconocer que existen dinámicas y costumbres determinadas en los sujetos sociales que se perciben como parte de dicha comunidad, ya que, como señalan Diana Córdoba, Brilly Palacios y Philipp Spellbrink (2018), Ubuntu se aproxima a los conceptos de humildad y compañerismo, por ser visto como una filosofía de vida (p. 19) que cultiva virtudes como la lealtad, la generosidad, la compasión y el amor y conecta, además de los seres humanos, la vida misma en un sentido de colectividad como condición de todos, abarcando a quienes nos rodean y teniendo en cuenta que la separación es una ilusión (Marín, 2020, 0:34 - 0:55).

Otra interpretación del concepto se acuñó al trabajo de artesanas afrodescendientes en el Valle del Chota en Ecuador donde, por medio de la elaboración de muñecas de trapo negras y una política feminista, se aprende del espacio que encarna la sabiduría africana-afrodescendiente

que dicta el “soy porque tú estás en mí” y “el todo de todos” (Cárdenas, 2022, p. 46).

Reconociendo el sentido armónico de la comunidad en dichas palabras, se puede señalar que Ubuntu impacta desde la cultura ancestral para reconocer lo que Kakozi (2015) llamaría el “nosotros incluyente” (p. 21) y aceptando, según el autor, la idea de comunidad abierta que emprende la lucha por la razón y contra la dominación epistemológica occidental (p. 70). Todo esto permite reflexionar en el bien común y cómo Ubuntu se convierte en el núcleo de este.

Siendo seres sintientes, la interconexión de las relaciones, habladas en párrafos anteriores, hace que los sentires de los vínculos se sientan propios y como persona se apropia del dolor, la tranquilidad o la felicidad del otro, ya que Ubuntu, para Cárdenas (2022), implica “una metodología de experiencialidad directa e integral, pues me involucra desde cualquier orden, clase, género y lugar” (p. 47).

Todos los autores citados al momento expresan similitudes al reconocer Ubuntu desde un carácter colectivo; Paz Escárate Cortés (2021) proporciona una reflexión donde entrevista a un religioso que da cuenta de que Ubuntu puede permear en múltiples dimensiones del ser humano; al respecto, afirma:

“Ubuntu tomaría la forma de la comunión, de la opción por las víctimas, de la sinodalidad, de la participación, del cuidado mutuo, del pancito compartido [...]
Ubuntu me llama a comprender que tu dolor es mi dolor, que mis dones los acoge la comunidad, que mi salvación nunca es individual”. (p. 48)

Así, el colectivismo se refleja en la unidad, donde la importancia de solucionar los problemas recae en la relevancia que se les dé a “las ideas de comunidad y de armonía dentro de los grupos humanos y entre ellos” (Arthur *et al.*, 2015, citado por Schiro, 2021, p. 197); ya lo

dijo Marisol Cárdenas (2022): “el todo de todos/as/es, implica cooperación, co-creatividad, reciprocidad, complementariedad en profunda relacionalidad, entre otros elementos comunitarios que las culturas ancestrales vienen ejerciendo en su vida cotidiana” (p. 49).

Para entrar a distinguir la importante relación de Ubuntu con la educación es necesario centrarse en la relación entre personas, en que esta cosmovisión tiene un componente ético e ideológico; como dice Massó (2008), “Ubuntu constituye una noción ‘incrustada’ en el modo de sentir el mundo” (p. 193).

A partir del autor se comprende que el mundo, desde Ubuntu, es visto como una red de interconexiones e interacciones, con sentires abiertos en oposición al individualismo, y que reconoce la diversidad como potencia de la fraternidad y la capacidad colectiva.

1.6.2 Ubuntu y su relación con la educación

Ubuntu se ha considerado una cosmovisión filosófica sudafricana que incluso mantiene participación en la ética de las sociedades; sin embargo, es de resaltar que ha trascendido a nuevos sectores que permean la integridad de las personas, como la educación y los espacios de formación y transmisión de conocimientos.

Eduardo Román (2021), de la Universidad Nacional Autónoma de México, afirma que en las aulas “todos nos hacemos responsables de todos” (p. 74), donde la interconexión es inevitable si se desea un proceso educativo integral y transformador. Para el autor, la interacción en la formación y, sobre todo, en la presencial (teniendo en cuenta que hace una crítica a la formación virtual) es vista en el apoyo cotidiano bajo actos de solidaridad, pues “En el aula cooperamos, sociabilizamos, nos ayudamos” (p. 74).

Ubuntu implica, para la educación, replantear la manera en que se coopera considerando la igualdad y armonía desde los espacios de conocimiento. La colectividad y las redes construidas, desde la idea de “un nosotros incluyente” (concepto citado en párrafos anteriores), hacen que la educación se piense en el quehacer de los docentes. Así lo señala Jung (2021) al decir que “lo que hacen los maestros [desde la idea del aprendizaje del niño referido al Ubuntu] es promover actividades en conjunto. Así, los niños se van conociendo y van detectando la importancia del otro en el trabajo escolar” (p. 7). Esta cosmovisión invita a pensar y vivir en comunidad, haciendo a los otros parte de uno; por ello, en torno a la educación, se vivencia en la construcción de sociedad y convivencia de los múltiples saberes y el reconocimiento de estos.

De esa manera, la autora entiende Ubuntu en la educación desde el concepto de interdependencia, un modelo basado en la colaboración (p. 8), o lo que Javier Collado (2017) llamaría “la filopraxis Ubuntu” (p. 51), para superar la insostenibilidad de un sistema globalizado capitalista donde, según el autor, se requiere un diálogo intercultural crítico, una profunda autocrítica y que

“Todos los actores socio-educativos promuevan la filosofía africana Ubuntu mediante un pensamiento fronterizo. La simbiosofía pluricultural Ubuntu constituye un elemento emergente para la gestión ética de nuestro futuro común como especie en armonía con las otras formas de vida en la naturaleza”. (Collado, 2017, p. 53)

Desde estas ideas, la forma en que se ve la educación desde planteamientos tradicionalistas evita que Ubuntu pueda ser parte del fortalecimiento socio-pedagógico; aún más, desde las perspectivas críticas y las llamadas pedagogías alternativas, se debe considerar a Ubuntu como valor filosófico y práctico que “combate” las ideas competitivas. Es el caso de un

relato que comparte Eduardo Román (2021) frente a la experiencia de un antropólogo en un poblado africano:

“[...] Quiso conocer su cultura y averiguar cuáles eran sus valores fundamentales. Así que se le ocurrió un juego para los niños. Puso una cesta llena de fruta cerca de un árbol. Y les dijo lo siguiente: El primero que llegue al árbol, se quedará la cesta con fruta. Pero cuando el hombre dio la señal para que empezara la carrera, ocurrió algo insólito: los niños se tomaron de la mano y comenzaron a correr juntos. [...] El antropólogo les preguntó por qué habían hecho eso, cuando uno solo podía haberse quedado con toda la cesta. Uno de los niños respondió: Ubuntu. ¿Cómo va a estar uno de nosotros feliz si el resto está triste? [...]”. (p. 74)

Volviendo a los aportes de Kakozi (2015), se puede señalar que en “nuestra América” la dominación del conocimiento eurocéntrico aún está impuesta, por lo que problemáticas como el racismo se ven reproducidas “institucional y epistémicamente; es un racismo que atraviesa transversalmente todas las esferas de las sociedades, y se crea y recrea epistémicamente en las instituciones” (p. 49), como las académicas.

Para el autor, en dichas instituciones es donde se debería aprender del “nosotros” y sobre los otros ya que “desde el nacimiento de una persona la educación significa vivenciar el NOSOTROS” (p. 92). Ahora bien, una reflexión que nos permite hacer es reconocer que la trayectoria académica o la adquisición de títulos no implica ni significa tener una buena educación, ya que, para Ubuntu, aprender es vivenciar la sabiduría de “cuidar la vida, transmitirla y perpetuarla [...], a ser justos e impartir la justicia de forma igual y proporcional; aprender a ser hospitalarios y generosos para con el otro” (p. 218), tal como ejemplifica sobre los

sabios del mundo maya tojolabal (de donde proviene una fuente de lo que ahora se conoce como Ubuntu), quienes, para el autor, fueron “considerados como sabios por sus comunidades y lo fueron por su vivencia de los valores de ubuntu” (p. 218).

Kakozi finaliza diciendo que la educación se trata de

“Nutrir el corazón de la humanidad; es el “sentipensar” o “corazonarse” con el otro. La educación [...] se diferencia de la escuela; ésta, por ser el aparato ideológico del Estado por excelencia, “es la manifestación institucional de la educación”. Esta última, en cambio, es una [...] formación de los educandos en las virtudes y valores”. (2015, p. 218)

Tener conciencia de lo vivido por los otros es parte de lo que Ubuntu exclama para la educación, una colectivización que puede asemejarse a posturas como la freireana y su apuesta por la educación popular, relación que hace Astrid von Kotze (2020) para acercar a la idea de interrelación, no solo entre humanos, sino de todo aquello que los rodea. Así, comprende, desde la ecología solidaria, que Ubuntu armoniza con la educación popular desde la relación entre el diálogo como proceso epistemológico y ontológico con la vocación de humanización (p. 87); en palabras de la autora, “esto [...] aleja la noción de emancipación de la libertad individual y personal hacia una adopción práctica de la interdependencia y la interrelación, tal como se inscribe en el significado original de Ubuntu” (p. 87).

Por ser la persona a través de otros, como principio claro de la cosmovisión, el crecimiento cultural debe estar arraigado a la reciprocidad de las acciones; acto revolucionario, teniendo en cuenta la historicidad colonizadora, violenta e invasiva de ideas, creencias, lenguajes y dinámicas occidentales que silenciaron a través de la exclusión de pueblos cuya cultura no era

la misma; según Von Kotze (2020), “La devaluación radical de los idiomas locales, las normas culturales y creencias fue uno de los efectos más perversos y duraderos del colonialismo” (p. 94), por lo que la aceptación de prácticas como Ubuntu demanda construir, desde la educación, un discurso de conocimiento que no solo se quede en palabras sino que trascienda a un diálogo de inclusión y solidaridad emancipatoria.

La libertad, desde Ubuntu, es la comprensión de que la justicia social depende del “nosotros”, de la lucha y aprendizaje conjunto (Von Kotze, 2020, p. 96). Por esta razón, la educación tiene un papel y una responsabilidad importante en torno a la cooperación de los seres humanos, reconociendo su interdependencia y las redes colectivas como alternativa a la tradicionalidad competitiva, donde Ubuntu permita construir “mundos” entre quienes enseñan y quienes aprenden, desarrollando un vínculo social y cultural para la vivencia entre “el somos”, “los otros”, “el nosotros” y todo aquello que rodea las experiencias de vida y desarrollo.

Ubuntu se presenta como una posibilidad de abordar pedagógicamente saberes otros que son poco conocidos y asumidos en el campo de la educación. Para entender un poco ese concepto, a continuación, se dan algunas pinceladas.

Así, Ubuntu es una cosmovisión africana que apunta a la ética como principio rector de la vida, pues se basa en el respeto a la dignidad y en la valoración de los otros en una relación que afirma el amor como principio humanista centrado en actos de justicia, sana convivencia y solidaridad.

Merece subrayarse que Ubuntu es un concepto popularizado por los sudafricanos Desmond Tutu, premio Nobel de Paz en 1984, y Nelson Mandela, en 1993. Ambos lo comprendieron como la base de las relaciones humanas en general, en la educación y en la

sociedad, para ayudar a cerrar las heridas del Apartheid en Sudáfrica y avanzar contra el racismo y la discriminación. Los dos trabajaron por restaurar el tejido social sudafricano a partir de la práctica Ubuntu en escuelas, equipos deportivos, en lo político y lo cotidiano.

Cabe precisar que el Ubuntu como vocablo fue acuñado en la tesis doctoral del filólogo y antropólogo Wilhelm Bleek en el siglo XIX para explicar diferencias y coincidencias lingüísticas y culturales de los bantú (Kakozi, 2013, p.1). Luego de su estudio, el vocablo tomó fuerza y se difundió en el mundo, no solo el término, común entre los grupos bantú aunque con pequeñas diferencias filológicas, sino toda la filosofía del ubuntuismo, con la profundidad de lo que connota el concepto: un derrotero hacia el desarrollo del humanismo y la ética.

Esta visión ubuntuista se basa en una justicia restaurativa (Kakozi, p. 8), pues abre la posibilidad de reparar o renovar las relaciones humanas para vivir mejor, es decir, se carece de Ubuntu cuando se atenta contra el otro, que en últimas es contra sí mismo en esta cosmovisión; ello significa no tener humanidad, por eso las acciones concretas de perdón, resiliencia y reconciliación fueron importantes en la recuperación de Sudáfrica después del Apartheid.

En este contexto, la educación fue uno de los campos en los que Tutu y Mandela se permitieron “pensar una Sudáfrica donde caben todos los colores, esto es, una Sudáfrica multirracial o arcoíris” (2013, p.2) donde nadie sea excluido por ninguna condición: social, religiosa, sexual, étnica u otras.

1.6.3 Ubuntu e interculturalidad

Ahora bien, este enfoque africano permitiría abordar la interculturalidad en la educación colombiana y contrarrestar las prácticas racistas epistémicas e institucionales en el país; es por ello que mi proyecto de tesis doctoral lo he titulado *Los colores de la educación superior*

Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista

colombiana, y en este propongo la aplicación del Ubuntu por cuanto permitiría, por medio de la ética y el humanismo, abordar el racismo para ayudar a contrarrestarlo, ya que es un fenómeno complejo que niega el reconocimiento de la riqueza multiétnica colombiana y anula la valía de ciertos seres humanos o grupos sociales.

De esta manera, la interculturalidad la entiendo, desde Raúl Fonet Betancourt (2007, p. 27), como una disposición en las relaciones con los otros, como una actitud que permite un reaprendizaje y una reeducación cultural y una lectura distinta de la realidad, sin que el mundo propio vulnere los otros mundos que nos rodean o incluso nos habitan mediante la alteridad. Por ello, más allá de definirlo todo desde la lógica científicista, lo importante es comprender que la investigación es un campo de tensiones que enriquecen nuestras miradas, a la manera de puntos de fuga en la pintura, y que permiten que nuestros significados literales e imaginarios propios se intersequen con los ajenos, se atraviesen y crucen las fronteras de lo que creemos ser.

En correspondencia con lo anterior, mi problema de investigación, en síntesis, lo formulo así: el racismo institucional y epistémico tiene lugar en prácticas, ideas y emociones de la cultura educativa por intermedio de sujetos que reproducen y matizan la construcción de sentidos y significados cognitivos sobre los afros y los negros, que reproducen y matizan su discriminación y su exclusión social en la educación superior. Según las indagaciones realizadas, hay muy pocos estudios sobre el tema en educación, y aún menos en educación superior, lo que justifica el abordaje de este problema de investigación y la propuesta del Ubuntu que implica lo intercultural.

Planteadas de este modo las cosas, el Ubuntu pone el centro en la alterización, es decir, la posibilidad de reconocer la diferencia y la interdependencia con los otros, pues en el Ubuntu está

la “nosotredad”, como la llama Kakozi, esa dinámica cotidiana que pone en diálogo la individualidad y la comunidad y que permite ser solidarios, compasivos, misericordes, comprensivos; esto tiene que ver con la concepción de familia en África, no restringida a la consanguinidad, sino extendida a la humanidad, pues, según el Ubuntu, familia somos todos, por eso nos cuidamos mutuamente, y es esa relación intersubjetiva la que posibilita restaurar la dignidad de los otros humanos y cuidar a los otros seres vivos con los que se coexiste.

Por ejemplo, los árboles baobab africanos son considerados sagrados y permiten conectar a las personas con sus ancestros; por eso, las decisiones relevantes, como la resolución de conflictos, sellar los amores, decisiones educativas y ofrendas a espíritus se hacen bajo su vasta sombra, y existe la creencia de que lo que se firma o acuerda en las faldas del baobab tendrá éxito y va a estar orientado por el diálogo constante. Además, este árbol es considerado el árbol de la palabra, que está conectada con el alma y las emociones, y por esta razón se acude a la autoridad de maestros cuya palabra es símbolo de autoridad y respeto.

Pero el Ubuntu no solo es misticismo, es práctica anclada en las acciones cotidianas: compartir la comida, pensar en los demás, calmar la sed y el hambre de los otros, cuidar a los niños o a los enfermos, ser justos y considerados, aliviar la tristeza, atender a los ancianos... son la representación del Ubuntu en el día a día. Esto ha sido criticado por un grupo de teóricos, sobre todo europeos, cuya objeción principal está en que, según ellos, esta cosmovisión niega la individualidad y pone por encima del sujeto a la comunidad (Kakozi, 2013, p. 2); sin embargo, es una lectura desde una visión eurocéntrica que privilegia el individualismo, pues el Ubuntu plantea una relación interdependiente entre humanos imperfectos que se retan para vivir mejor cada día, sin que el yo esté por encima del nosotros, o al revés, sino que haya una relación

horizontal porque el gran principio moral y ético es: “*se Es persona porque los otros me ayudan a Ser*”, y es allí donde está la clave de esta práctica para el fomento de la dignidad y el respeto.

Capítulo 2. De Geografías Invisibles

2.1 Territorios de la poética afro

Para conocer los territorios de la poética afro, se debe reconocer el desarrollo literario de aquellos y aquellas escritoras que, desde sus contextos, decidieron contribuir con sus saberes y sentires a una poesía que refleja la lucha histórica de sus realidades donde se desenvuelven prácticas de relaciones culturales, sociales y educativas para una pedagogía antirracista.

Es así como hablar de la poética afrolatinoamericana implica entonces seguir las pistas de cómo se ha nombrado y desarrollado la producción literaria de los escritores negros en países latinoamericanos en los que su presencia es sustancial, no solamente en lo demográfico, sino en lo cultural. Países como Colombia, Costa Rica, Puerto Rico, Cuba, Martinica, Perú y Argentina son referentes en este trabajo. Algunos nombres que sobresalen cuando se habla de poesía negra, mulata o negrista son: Candelario Obeso, Luis Palés Matos, Nicolás Guillén, Jorge Artel y Manuel Zapata Olivella.

Solo hasta los años 90 los nombres de mujeres negras para el caso colombiano, como el de Mary Grueso Romero, empiezan a aparecer en la literatura negra; luego Lucila Panchano, Dinorah Orozco y otras (Caicedo y Castillo, 2022, p. 128), todas ellas maestras y difusoras de la poética negra a través de su labor en la literatura afro. Antes, cuando se aludía a este tipo de literatura, solo eran reconocidos los escritores varones negros.

Así las cosas, al hacer el recorrido por la poética negra, se encontró que su denominación ha sido problemática, pues, según Laurent E. Prescott (1985), en su estudio de *Obeso y la poesía negra en Colombia*, esta aludía a la narrativa o poesía de hombres poetas negros. Además, se le

llamó negrista cuando el tema central era lo negro, así fuera realizada por blancos. En la poesía negrista escrita por negros sobresalen Palés Matos y Guillén, quien acuñó el término de poesía mulata.

Cabe precisar que al inicio se hablaba solo de lo negro, debido a que los términos afrodescendencia y afrocolombianidad no estaban en el paisaje conceptual latinoamericano; es en los años 60, 70 y 90 cuando emergen estos como consecuencia de movimientos sociales en Brasil y Colombia. Lo importante eran las alusiones a la cultura negra para visibilizar ese universo aún más en quienes eran escritores negros, pues daban cuenta de un sello propio en los territorios y profesaban realmente un lugar auténtico en el campo literario.

Quince Duncan (2016) hace una aproximación al afrorrealismo a partir de los escritores Jorge Artel y Manuel Zapata Olivella y alude a una poética que denuncia el racismo y que pretende, desde una voz propia, incluir elementos culturales de la herencia africana. Esta poética denominada así se escribió sobre todo en inglés, español, portugués y francés.

Así entonces, Luis Palés Matos de Puerto Rico se considera uno de los grandes exponentes de la poesía negra, donde el territorio de la poética afro se refleja por sus temas que estaban impregnados de palabras autóctonas y mucha sonoridad. Una de sus obras más conocidas fue *Tuntún de pasa y grifería*.

Para el territorio cubano, Nicolás Guillén es uno de los íconos de la poética negra; resalta su poemario *Sóngoro Cosongo* que es conocido por su ritmo, neologismos africanos y caribeñidad.

Aimé Césaire, de la isla de Martinica, escribió en francés su poesía y, aunque es conocido más por sus textos políticos, en sus versos se revela el anhelo emancipatorio del negro y las características culturales propias de todo lo heredado de África.

En Colombia son conocidos Candelario Obeso, por su poema *Canción del boga ausente* que representa la forma de hablar del pueblo negro; Manuel Zapata Olivella, con una obra literaria reconocida en América Latina y mundialmente en la que sobresalen *Chambacú corral de negros*, y Arnaldo Palacios, originario del Chocó, escritor de la novela *Las estrellas son negras*. En Centroamérica, el Caribe es uno de los referentes en la poética afrolatinoamericana.

En Honduras, los garífunas han luchado por hacer permanecer lo negro en su cultura; el poeta Claudio Barrera (1912-1971) lo muestra en su poema *Danza Caribe del Yancunú* y lo mismo se aprecia también en el poema *Canción negroide* de Jacobo Cárcamo (1916-1959) (Amaya, 2012).

También Nicómedes Santacruz Gamarra Arboleda Quiñones, de Perú, rescata la cultura afroperuana en sus escritos. Así lo registra Maríñez (2000) al referirse a su obra “Ritmos Negros del Perú” (p. 67), que alude a la poesía popular peruana y a su dramaturgia. Por la misma línea, en Brasil, es destacable la literatura de Jorge Amado que muestra la realidad de los negros en ese país.

De esta manera, se asume la poética afrolatinoamericana como aquella que visibiliza el mundo de lo negro, que es escrita además por escritores negros reconocidos y por mujeres negras que poco a poco se insertan en el mundo literario y que pretendemos hacer patentes en nuestro trabajo.

La representación de los territorios de la poética afro se puede observar en la agrupación de escritores y escritoras negras en cuatro grandes núcleos geográficos: 1) El Caribe insular, 2) El Caribe continental, 3) El Litoral Pacífico suramericano y 4) Brasil. Desde esta perspectiva, en el primer núcleo se encuentran los países capitales: Cuba, Puerto Rico y República Dominicana, más las islas de habla francesa, en especial Martinica y Haití. El segundo incluye el Caribe de Colombia, Venezuela y los países centroamericanos. En el tercero se halla el Pacífico suramericano de Colombia, Perú, Ecuador, y el cuarto núcleo es Brasil.

Los escritores que se destacan son: Luis Palés Matos, Aimé Césaire, Nicolás Guillén y Alejo Carpentier en el Caribe insular; Candelario Obeso, Jorge Artel, Manuel Zapata Olivella, Claudio Barrera y Quince Duncan en el Caribe continental; Joaquín Machado de Assis, Alfonso Henriques de Lima Barreto en Brasil y Arnoldo Palacios, Adalberto Ortiz y Nicomedes Santa Cruz Gamarra del Litoral Pacífico suramericano.

Por otro lado, algunas de las escritoras negras destacadas son: Lucía Charún Illescas, autora de “Malambo”, y Victoria Santa Cruz, autora del reconocido poema “Me Gritaron Negra!”, ambas de Perú; Mary Grueso y Lucrecia Panchano de Colombia, del Litoral Pacífico suramericano; en el Caribe Continental June Berr Thompson, autora de “Love poem”, oriunda de Nicaragua; Shirley Campbell de Costa Rica, Verónica Chambers de Panamá, autora de “Mama Girls”; Marion Bethel de Bahamas escribió “Guanahaní” y “My Love”; Mayra Santos, autora de “Anamú y Manigua” y de “Orden escapado”, nació en Puerto Rico, al igual que Ivonne Denis, escritora de “Capá prieto”, y Yolanda Arroyo Pizarro, autora de los textos “Las negras” y “Pelo bueno”, todas del Caribe insular, y Ana María Gonçalves y su obra “Un defeito de cor de Brasil”.

Tabla 6 Núcleos geográficos de la poética afro

Núcleos geográficos	Territorios	Escritores	Escritoras
El Caribe insular	• Cuba • Puerto Rico • República Dominicana • Islas Martinica y Haití	• Luis Palés Matos • Césaire Aimé • Nicolás Guillén • Alejo Carpentier	• Marion Bethel • Mayra Santos • Ivonne Denis • Yolanda Arroyo Pizarro
El Caribe continental	• Caribe de Colombia • Venezuela • Países centroamericanos	• Candelario Obeso • Jorge Artel • Manuel Zapata Olivella • Claudio Barrera • Quince Duncan	• June Berr Thompson • Verónica Chambers • Shirley Campbell
El Litoral Pacífico suramericano	• Pacífico suramericano de Colombia • Perú • Ecuador	• Arnoldo Palacios • Adalberto Ortiz • Nicomedes Santa Cruz Gamarra	• Lucrecia Panchano • Mary Grueso • Shirley Campbell • Lucía Charún Illescas • Victoria Santa Cruz

Brasil	• Brasil	• Joaquín Machado de Assis • Alfonso Henriques de Lima Barreto • Jorge Amado	• Lubi Prates • Ana María Goncalves
--------	--	--	--

Figura 7 Mapeo de los núcleos geográficos



Fuente: Calviomontes Rojas. (s. f.).

Cabe precisar que la mayoría son escritores, y no escritoras, por lo cual este trabajo es una oportunidad para reivindicar la poética de mujeres negras y descubrir el universo negro a través de su escritura; además, la poética incluye también la literatura oral, pues las culturas negras tienen un arraigo importante allí.

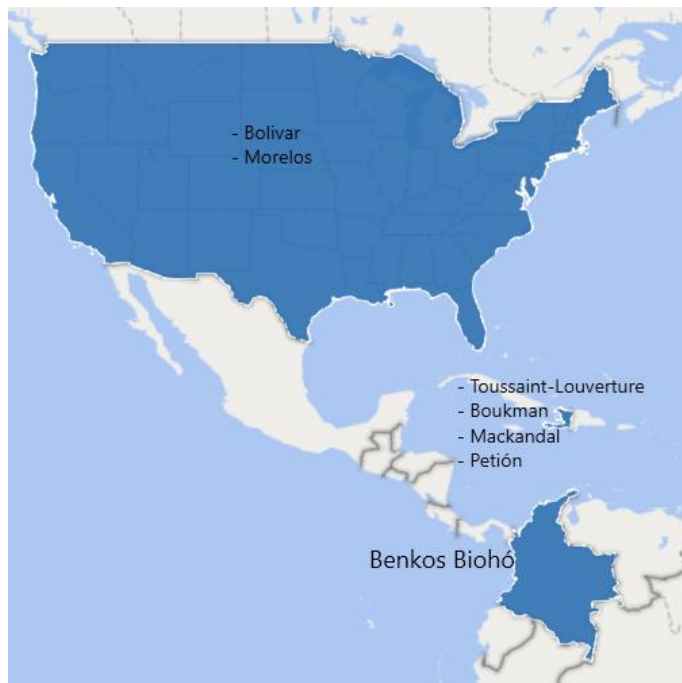
Ahora bien, todo este panorama evidencia lo ausente que han estado las poetisas negras, pues la mayoría apenas hoy empiezan a conocerse; lo que implica que los territorios de la poética afro comiencen a manifestarse desde las voces de quienes históricamente han estado invisibilizadas por dinámicas racistas y discriminatorias, lo que refleja la necesidad de una educación que resalte y visibilice dichos territorios.

2.1.1 Marcas de la poética negra

Los territorios de la poética afro han marcado no solo el desarrollo nacional, sino el regional, por el lugar que le dan a la memoria africana y la historia afrolatinoamericana que refleja hitos de la lucha negra y la búsqueda de la reivindicación de sus vivencias en el diálogo social y educativo. Estos territorios han sido marcados en diferentes momentos en los cuales se hace presente la violencia y, a su misma vez, la resistencia, o la esclavitud y la libertad. Es por esto que la poesía representa el camino de los pueblos, históricamente vulnerados pero que no olvidan lo que fueron, gracias a que “inmortalizan” sus historias y testimonios desde la escritura.

Manuel Zapata Olivella traza el significado de la afrocolombianidad apoyando la necesidad de la diáspora africana que se entiende como “la unidad de análisis nutrida por los procesos histórico-mundiales” (Mina, 2019, p. 72), y decide recorrer diversos territorios para construir a partir del testimonio y la memoria negra. En eso, hace un trabajo necesario para recordar los tiempos e impactos de la venta y trata de esclavos, los hombres negros como comercio y el espíritu de resistencia y libertad. Algunos territorios han tenido la representación y liderazgo de diversos sujetos que decidieron avivar la rebelión en contra de la opresión, como se muestra a continuación.

Figura 8 Mapeo territorios marcados por violencia y resistencia



En estos territorios, como en Colombia, específicamente Cartagena, el cual fue puerto de esclavos en el continente, Haití donde se presenta un escenario de rebelión negra y Estados Unidos donde hubo una representación importante de los negros, tanto la esclavitud como la libertad desbordaron un acentuado reconocimiento para la historia de las comunidades afrodescendientes y, por consiguiente, en sus escritos y líricas que permiten, al día de hoy, remontarnos en esas verdades y poderlas traer a la reflexión y socialización educativa.

Otros territorios han sido representativos en la poética afro, como el Caribe centroamericano, donde se ha empezado a rescatar, desde recientes estudios, el sentido afrocentroamericano criticando aquellas acciones que han intentado eliminar de la historia el origen negro, sus herencias y la tierra que han labrado. Otro caso es el de Honduras, donde diversos poetas resaltan la lucha contra el estereotipo que ha tratado de minimizar a los pueblos negros a

la danza, el canto, incluso el erotismo de la mujer; esto ha hecho que se ignore la cultura, el sentido libertario, la espiritualidad y la ancestralidad.

En el Pacífico, autores como Arnoldo Palacios han sido un referente en toda la necesaria reivindicación de la cultura negra y sus derechos; sus obras muestran las indignantes condiciones en las que han vivido los afrocolombianos de Quibdó, la indiferencia de quienes se sienten racialmente diferentes y “capaces” de decidir sobre los territorios en un ejercicio de poder. Ante estas realidades, el autor permite reflexionar que al negro le queda vivir entre espejismos e ideas “utópicas” de estabilidad, afecto y respeto.

En Cuba se distingue otro territorio en el que escritores como Nicolás Guillen se expresan por la defensa de la cultura negra y la solvencia literaria, en lo cual se puede encontrar la importancia que se da a la condición de las poblaciones afro desde sus narrativas. Por el lado de Perú se resalta la poesía popular, la cual refleja la herencia negra y su contribución al país; esto es trabajado por autores como Nicomedes Santacruz Gamarra.

Por último, Brasil y Colombia se suman a estos territorios donde, en el primero, la singularidad de los pueblos negros tiene un espacio en que la poesía ha destacado las condiciones en las que se habita; no obstante, es de reflexionar que, si bien se puede distinguir dicho espacio a nivel nacional, existen aún limitaciones para reconocerlo a nivel regional, por lo que desde el mismo Brasil han salido personalidades como Carolina María de Jesús que buscan dar a conocer la marginalización y la pobreza de muchos negros en América.

En cuanto a Colombia, el habla del negro, la cultura popular negra, la espiritualidad y la religión, entre otros conocimientos, han sido abordados por autores como Candelario Obeso,

Manuel Zapata Olivella y Arnaldo Palacios, quienes han exaltado las virtudes de los pueblos afros, las realidades por las que han atravesado y las necesidades que enfrentan.

Estos territorios se pueden observar en la gráfica 9.

Figura 9 Mapeo territorios representativos de la poética negra



2.2 Ancestralidad: más que un aliento

La educación superior tiene una deuda en la reivindicación de los saberes ancestrales, ya que estos han sido víctimas de un desplazamiento epistémico en la formación. Mediante un modelo occidental y neoliberal se ha promovido la imposición de saberes coloniales como los

únicos saberes legítimos en la ciencia del conocimiento; realidad que ha sido discriminatoria y racista históricamente.

Es por ello que existe una demanda y necesidad por incorporar estos saberes ancestrales a la educación superior, para que se visibilice su importancia en el desarrollo de una sociedad multicultural. Alfredo Caicedo (2019) comparte un texto, fruto de un senti-pensar, donde refleja el aprendizaje de la ancestralidad afirmando que la sabiduría ancestral de nuestros pueblos andinos no ha sido reconocida como se merece en el entorno académico de escuelas ni de universidades en este, su territorio (p. 454).

El autor hace mención a que estamos acostumbrados a pasar la vida haciendo lo que otras personas dicen que es importante; esta es una crítica directa al aislamiento de nuestras motivaciones y pasiones. Por lo anterior, explica que el saber ancestral genera un reconocimiento al legado que se nos ha ocultado y, en sí mismo, a la identidad.

Por consiguiente, la recuperación de la memoria del saber de las culturas, antes de las imposiciones occidentales, se convierte en el primer paso para la reivindicación de la ancestralidad en la educación superior. En la actualidad es escasa la formación a partir de los saberes regionales; ya lo señalan Yolanda Dueñas y Andrea Aristizábal (2017) al compartir que

“En la imagen de ciencia moderna que se lleva a las escuelas, es escaso el reconocimiento y visibilización de los saberes producidos en nuestras regiones, dado que si bien la cultura occidental tiene a la ciencia como una de las formas de conocer la realidad y generar relatos de verdad, otras culturas en Latinoamérica tienen sus propias maneras de lograr saberes, que en el caso de sociedades milenarias, como la quimbaya

de nuestro país, constituyen un acumulado histórico que sirve como referente y experiencia para su relación con la naturaleza y la ciencia”. (p. 27)

Los autores citados en estos párrafos anteriores convergen en que la importancia de la ancestralidad está, entre otras razones, en la concepción y reconocimiento de la identidad. Una contribución al desarrollo del conocimiento multicultural. Este aporte se establece, según Dueñas y Aristizábal (2017), desde los puntos de tensión intercultural entre el saber ancestral y el conocimiento científico (p. 27).

La ancestralidad refleja una perspectiva diferente en torno al desarrollo de la vida y de los cuerpos; Caicedo (2019) escribe que, según culturas ancestrales de diferentes lugares del mundo, nuestro cuerpo es sintiente y pensante (p. 459), ya que sus partes se aceptan como un solo ser inteligente y autónomo. A lo que se le suma el saber indígena en torno a los pares complementarios; el autor señala que las comunidades indígenas no crean opuestos excluyentes, ni los necesitan, pues lo que funciona, y muy bien, son los pares complementarios y proporcionales (p. 456). De esta manera, el estudio de la ancestralidad trae conocimientos que forjan el trayecto de las identidades personales, sociales y comunitarias.

Como reto para la academia se encuentra el reconocimiento de estos saberes que aportan relevancia a los procesos investigativos por su valor patrimonial; así lo indican López y Cuenca (citados por Dueñas y Aristizábal, 2017) al señalar que el reconocimiento patrimonial se presenta como símbolo identitario de una cultura propia o ajena (p. 27). Esto favorece a la educación para comprender los significados desde la ancestralidad.

Existe una lucha en los modelos de educación global occidental por la descolonización de los saberes y la reafirmación de la interculturalidad donde se acepte el pluralismo de los

conocimientos. Freddy Delgado y Stephan Rist (2016) tienen la perspectiva de que esta demanda es generada desde “los excluidos” que, además del reconocimiento, buscan contribuir a los actuales problemas locales y globales (p. 127); así lo señalan al decir que

“Ante un proyecto globalizador que instrumenta a la educación en este sentido, parece cuerdo repensar la educación incorporando una perspectiva que revaloriza el saber ancestral o tradicional de los pueblos y naciones del planeta y que aboga por la prioridad de la afirmación cultural”. (p. 165)

En la gráfica 10 se presenta un árbol de palabras producto de un ejercicio en Atlas.ti de una obra de la poeta Lucrecia Panchano, que muestra varios vocablos, como ancestro, por ejemplo, que tienen que ver con esta categoría.

Figura 10 *Árbol de palabras del poema “Afrodescendencia”*



Fuente: elaboración con base en la obra de Lucrecia Panchano.

Los autores hacen un compendio de diversos aportes investigativos, donde se resaltan procesos que tienen en cuenta la ancestralidad como un eje principal de la investigación. Es el caso de Nelson Tapia (citado por Delgado y Rist, 2016), quien afirma que los saberes ancestrales, además de aportar a las identidades y su reconocimiento, responden a la calidad de

vida de las comunidades; afirman que los saberes ancestrales y la sabiduría de los pueblos son la base para desarrollar alternativas para “mejorar la calidad de vida”, pero desde una visión multidimensional y no solo economicista o tecnocrática (p. 92).

Así, podría señalarse que la ancestralidad da un aporte transversal que permea no solo en una disciplina del conocimiento, sino en múltiples, como la sociología, la economía, la biología, la agronomía, entre otras. Lo cual implica que no existe un estudio de la ancestralidad solo desde lo teórico o histórico, sino desde la praxis; se debe reconocer que dichos saberes traen un voluminoso desarrollo de prácticas tradicionales.

Tapia (citado por Delgado y Rist, 2016) aporta que existe una necesidad de revalorizar y revitalizar la sabiduría indígena originaria campesina, ya que existe un aporte, desde esta, al desarrollo sustentable y la sustentabilidad alimentaria (p. 104). Reconociendo que la educación superior, a partir de sus procesos investigativos e interventivos, ha propuesto procesos y proyectos encaminados al desarrollo sustentable y sostenible desde categorías como la sostenibilidad, soberanía alimentaria, estilos de vida saludables, entre otras, es pertinente resaltar la ancestralidad, por lo que no puede estar aislada de la academia. En la gráfica 11, otro árbol de palabras de un poema de una escritora negra latinoamericana, algunos vocablos, como *añu*, *lai*, *elelo*, *Eleguá*, aluden a esa conexión con lo espiritual, con los Orihas, deidades sincréticas que están contenidas en la ancestralidad.

Figura 11 *Árbol de palabras del poema “Libertad”*



Fuente: elaboración a partir del poema “Libertad”.

Por otro lado, se reconoce el aporte de Pablo Suárez (2019), quien cita a Estermann (2006) para resaltar que los saberes ancestrales aluden a diversos significados como conocimientos contruidos en la praxis vital comunitaria, conservados por los “mayores sabios”, transmitidos oralmente de generación en generación y adscritos a colectivos (p. 131).

Figura 12 *Árbol de palabras del poema “Historia y ancestros”*



Fuente: elaboración con base en la obra de Dinorah Orozco.

El anterior árbol de palabras sobre la obra de la poeta Dinorah Orozco evidencia también muchos conceptos asociados a la ancestralidad; en todo ello seguiremos ahondando en el proceso de esta investigación.

Los árboles de palabras son dicientes de la relación de la poética y la ancestralidad. De modo que el no reconocimiento de estos saberes, no solo se adjudica a una problemática epistemológica, sino también a una ético-política ya que, según Suárez (2019), existe un conflicto que implica la lucha por subvertir las condiciones materiales y simbólicas, económicas e intelectuales, que posibilitan la reproducción de un estado de cosas (p. 136). Con este conflicto se puede cuestionar la forma en que debe reconocerse el saber ancestral superando la ideología invisibilizadora y dominante.

Respecto a ese cuestionamiento el autor propone, como inicio, someter la educación ordinaria a una crítica radical de sus matrices éticas y fundamentos ideológicos, políticos y económicos (Suárez, 2019, p. 139). Ante esto, se debe considerar que existe una crisis, fruto de un modelo capitalista, en la que se promueve una discriminación a los saberes locales, populares y ancestrales. Por lo cual la propuesta resulta ser el potencial para que, desde la educación, se atienda a esta crisis.

2.2.1. Narrativa y ancestralidad afro

Elena Oliva (2017) apunta que, hacia la década de 1990, se comienza a destacar la influencia del resurgimiento de la temática afro en Estados Unidos (p. 50); y, para Latinoamérica, esto implicó una influencia en otras coordenadas del desarrollo multicultural de narrativas.

La necesidad de estos discursos plantea un punto de partida para su reivindicación, en que la elaboración conceptual y la determinación de significados que las comunidades le dan a las realidades son reconocidas fuera de las ideas clásicas occidentales. Ahora bien, todo este trayecto debe ir directamente relacionado con el autorreconocimiento que tienen las comunidades afrodescendientes de su propio saber; tal como la autora señala, las comunidades afrodescendientes, y su activismo, parten del autorreconocimiento cuando reflexionan desde sus propias prácticas y deciden sistematizarlas con su propia subjetividad (p. 51).

El intelectualismo de comunidades debe considerar los múltiples elementos culturales e ideológicos que intervienen en sus contextos. Por ello, Oliva (2017) reflexiona acerca de que las ideas de los intelectuales afrodescendientes están mediadas por estrategias narrativas y posiciones culturales, ideológicas y políticas (p. 54). Por esta razón, su representación corresponde a categorías que han de tenerse en cuenta en la producción escrita.

Históricamente, los saberes de estas comunidades han sido invisibilizados y sus producciones, si bien nos permiten comprender y aproximarnos al campo intelectual latinoamericano, en los espacios académicos no aparecen desde su especificidad; esto implica una repercusión negativa y un retraso en el camino por la reivindicación y la deuda que se tienen con las comunidades.

Por otro lado, César Cardona (2016) presenta una investigación sobre los procesos organizativos de las comunidades negras rurales de Antioquia, donde aborda la ancestralidad como una categoría fundamental en estos. Bien comparte que la presencia ancestral no supone la existencia de Consejos Comunitarios organizados, pero el territorio y el empoderamiento de este sí representan la reivindicación de la ancestralidad (p. 188).

Se puede distinguir que la territorialidad está posiblemente relacionada con los discursos narrativos de la ancestralidad en las comunidades negras. El autor refiere que existe una tensión en la posibilidad de acceder a la autodeterminación de los territorios, ya que se presentan afectaciones por parte del Estado para la toma de decisiones que impactan dramáticamente los espacios de vida de las comunidades (p. 199).

En sintonía con los territorios, se puede hablar de las titulaciones colectivas como contexto de construcción de narrativas. Marta Domínguez (2015) comparte que, al mirar el proceso de construcción de discursos de ancestralidad en el contexto de la titulación colectiva de tierras de comunidades negras, se puede observar de manera puntual el proceso de “aprendizaje” y re-significación de los discursos de ancestralidad (p. 108).

Como el autor anterior, Marta realiza un proceso investigativo donde señala las implicaciones de la institucionalidad del Estado, y sus funcionarios, en la construcción de informes etnohistóricos para las titulaciones. Esto tiene una relación con la narrativa de las comunidades negras puesto que, según la autora, han existido territorios donde se distingue una alta movilidad de las comunidades afrocolombianas, y eso hace que tanto las comunidades como los funcionarios de la titulación construyan nuevos relatos sobre la permanencia de la población en una zona y busquen diferentes recursos para construir la idea de ancestralidad (p. 114).

Ahora, al tomar los informes de las comunidades en zonas de titulación de Antioquia, se distingue que construyen discursos sobre la ancestralidad de sus territorios, que se incluyen como parte de lo que significa ser los pobladores ancestrales de estas zonas. Sin embargo, al analizar los informes de los funcionarios se encuentra que existe una posible problemática de invisibilización contextual de las comunidades y un intento por homogeneizar las variedades de

los territorios; al respecto, Domínguez (2015) afirma que resulta de particular interés metodológico analizar fragmentos repetidos y documentos copiados de un expediente de titulación a otro (p. 116).

Podría haber un proceso de repetición donde se puede distinguir cómo los funcionarios, y el Estado, están construyendo ideas de lo que significa el territorio, la ancestralidad y la tradición. Esto representa un reto mayor para la reivindicación de las subjetividades y narrativas de estas comunidades, las cuales no pueden ser vistas como una homogeneidad, por la multiplicidad de categorías y variables que influyen según sus contextos y comunidades.

Otra autora, Leidy Orozco (2019), construye una tesis donde aborda las narrativas de las comunidades afrocolombianas y plantea la pregunta de cómo se han tratado en Colombia las obras de escritores y escritoras de la literatura afrocolombiana. Con ese propósito, parte de la problemática de invisibilización y la limitación en la divulgación de estas. Señala tres ejes centrales que han imposibilitado el desarrollo y reconocimiento de estas producciones: la invisibilización de las comunidades, desconociendo sus orígenes y las circunstancias de sus contextos sociales, económicos y geográficos; un canon literario que representa otros modelos intelectuales, principalmente, eurocéntricos; y la poca difusión de las manifestaciones narrativas en el sector académico (p. 17).

La reflexión de la autora también se enmarca en que la memoria tiene un papel protagónico, el cual debe ser reconocido en el sector educativo, ya que las comunidades negras tienen una visión cimentada a partir de la historia; esta ha sido registrada por escritores afrocolombianos, sujetos conocedores de su propia identidad y quienes luchan por su ancestralidad, cultura, religión, pueblos y costumbres (p. 18). Por último, considera que la lucha

por la reivindicación no solo está en la difusión, sino que exista y se incorpore a los cánones de las instituciones educativas, para que las narrativas de los pueblos negros sean transmitidas y dejen de ser excluidas por un modelo occidental.

2.3 Transitando los caminos

2.3.1. Perspectivas de la investigación

Tabla 7 Estructura metodológica

Pregunta orientadora	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías de análisis	Técnica	¿A quién se aplica?
¿Cómo la construcción de una epistemología ubuntuista a partir de la poética negra de escritoras afrolatinoamericanas posibilita una educación antirracista y para la concordia?	Construir una epistemología ubuntuista a partir de la poética negra de mujeres afrolatinoamericanas, con el fin de generar un ubuntuario para una educación antirracista y para la concordia.	Establecer las categorías epistémicas inherentes a los saberes contruidos a partir de la poética negra de algunas escritoras negras.	• Poética negra • Ancestralidad	• Análisis de contenido • Análisis del discurso (software Atlas.ti)	Poética negra

		Analizar el relato testimonial de mujeres negras escritoras y constructoras de la cultura afro para resituar el sentido del hacer negro en nuestra sociedad.	• Didáctica negra • Ubuntu		Poética negra
		Proponer un ubuntuario como estrategia educativa derivada de la poética negra.	• Poética negra	Entrevista semiestructurada	Escritoras y poéticas negras

El paradigma al que se acogió este proyecto de investigación es cualitativo, pues este tipo de investigación les da importancia, entre muchas cosas, a las producciones literarias de los

sujetos y a sus narrativas; es por ello que este paradigma permitió el abordaje de la poética en su dimensión ontológica, epistemológica y metodológica; el enfoque fue socio-crítico, por cuanto “las personas, los escenarios o los grupos en investigación cualitativa, no se reducen a variables, sino que se consideran un todo unitario bajo una perspectiva sistémica y compleja” (Marín, 2018, p. 140). Además, tal como lo afirma José Sánchez Santamaría (año) citando a Morin (2013), “el conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje” (p.76), y en este trabajo la sustancia central fue la poética en el ropaje narrativo o de poesía con intención liberadora y autonomía racional, una de las características de este enfoque según Alvarado y García (2008, p. 197).

Además, dicho enfoque socio-crítico fue pertinente en el sentido que busco, por un lado, comprender cómo se ha construido conocimiento sobre lo negro, en las poéticas de escritoras negras, es decir, concebir que esta construcción de conocimiento literario está inmersa en ideologías y sectores sociales hegemónicos que a su vez corresponden a contextos históricos; y revelar a partir del análisis lo que dicen y callan los discursos poéticos y lo que revelan las poetisas negras en sus obras. En este ejercicio de investigación reflexivo-crítica fue necesario contar con una autovigilancia epistemológica, porque el enfoque implica no solo cuestionar el lugar que ocupa en la educación y la producción de conocimientos literarios sobre la alteridad negra, sino también desde una crítica poscolonial advertir los posibles racismos implicados en los marcos de producción poética de escritoras negras.

Pero igualmente se asumió aquí un enfoque desde los estudios del discurso de Iñiguez (2021), quien, basado en Van Dijk (1994), plantea que esta perspectiva es de naturaleza transdisciplinaria y permite la confluencia de varios métodos de análisis discursivo con el fin de indagar por los usos del lenguaje oral y escrito; es decir, este enfoque permite revelar e

Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista

identificar cómo opera el lenguaje, lo que revelan los discursos, lo que provocan en las relaciones. Dicho enfoque es diferente al del análisis discursivo que se circunscribe en muchos casos a la enunciación. Sin embargo, no hay que olvidar las variadas concepciones del discurso: pragmática, sociolingüística, sintáctica, conversacional, entre otras. Así las cosas, se trabajó por un lado con obras poéticas de mujeres escritoras afrolatinoamericanas y, por otro, con los relatos surgidos de entrevistas de algunas poetas negras.

La selección de las obras y escritoras se hizo tomando como eje su procedencia, es decir que sean afrolatinoamericanas y el recorrido de su poética. En este marco, se utilizaron como técnicas el análisis discursivo en que, a partir de unidades de registro, se reconocieron unidades contextuales emergidas de las biografías y la crítica literaria y de enumeración para ordenar la información; luego, con ayuda del software Atlas.ti se permitió, a partir de un corpus, realizar análisis de concordancias, lexicométrico y semántico para explicar convergencias o diferencias entre componentes, entre las distintas fuentes discursivas y entre textos escritos y relatos surgidos de entrevistas.

Como decisión metodológica, con relación al tiempo, se escogió preferiblemente el periodo de los años 2015 a 2021 teniendo en cuenta el hito histórico: que corresponde al Decenio internacional de los afrodescendientes promulgado por la ONU de 2015 hasta el 2024, con el fin de reconocer los aportes de los afrodescendientes. Sin embargo, tampoco se excluyeron algunas obras que, aunque no corresponden a este periodo, son icónicas en la poética de escritoras negras.

Tener en cuenta este hito del Decenio implica que hay un contexto propicio circunscrito a los referentes normativos internacionales que ayudaría a que emerjan obras poéticas e

investigaciones en el campo de estudios de lo negro. De modo que se consideraron los datos biográficos y producciones literarias sobre temáticas afro: libros de poesía, poemas, cuentos, narraciones orales. Para el análisis discursivo se abordaron también los artículos científicos preferiblemente categorizados en cuartiles 1, 2 y 3 en las lenguas seleccionadas (inglés, portugués, francés y español). En este ejercicio fue de suma importancia la compilación de Restrepo y Rojas (2008): *Afrodescendientes en Colombia: compilación bibliográfica*, por cuanto da pistas importantes sobre trabajos realizados en el campo de estudios.

Con relación a los lugares de la investigación, se indagaron países como: Costa Rica, Cuba, Colombia, Brasil, islas del Caribe, Guatemala, Perú, de donde son originarias las escritoras negras, y otros que emerjan en el recorrido en espacios legitimados para producir conocimiento de este tipo: centros literarios, instituciones de educación superior y, dentro de estas, las universidades y eventos literarios. Así, buscando delimitar el escenario de investigación, se indagó, en una primera fase, qué conocimiento poético se produce sobre la alteridad negra en escritoras afrolatinoamericanas y cómo se configura en referente para educar y, a partir de ello, se realizó una propuesta de un ubuntuario para una educación antirracista y para la concordia.

2.3.2. Diseño Metodológico

En una primera fase de “preparación del terreno” (siendo heurística), se exploró e identificó quiénes son las escritoras negras latinoamericanas que han producido conocimiento sobre la alteridad negra; luego se siguió a la fase de la siembra que contempla una parte heurística y otra hermenéutica; después en la fase del riego hay una parte hermenéutica y la otra crítica; y una cuarta fase, la cosecha, que está instalada en lo crítico. De igual manera, se realizó

una exploración documental de artículos, libros y revistas escritos presentados en eventos académicos, con base en la cual se construyó una matriz de análisis para identificar y analizar: a) tendencias y posicionamientos teóricos, b) tendencias en los enfoques y metodologías de investigación, c) tendencias en el planteamiento de líneas y subcampos de interés investigativo y d) hallazgos, nuevas teorías e interpretaciones sobre la alteridad negra, afrodescendiente y afrocolombiana.

Además, se identificó, clasificó y contactó a algunas escritoras negras para aplicar dos técnicas de orden intersubjetivo y conversacional, cuyos instrumentos serán la entrevista y el análisis discursivo.

En este sentido, la entrevista semiestructurada se debe comprender como ese encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas semiestructuradas siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. “Lejos de semejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista” (Taylor & R, 1984, p. 101).

En cuanto a la recuperación testimonial, Scribano y De Sena (2009) comparten la importancia de asumir estrategias de investigación cualitativa donde la conversación sea el “gesto” que aprovecha las experiencias afectivas y cognitivas, haciéndolas valer desde “quien quiere elaborar conocimiento sobre un aspecto de la realidad basado justamente en su participación en el mundo de la vida en el cual está inscrito dicho aspecto” (p. 5). En particular, con esta estrategia, se reconstruyeron las historias y las trayectorias académicas de los y las

intelectuales negras, cómo ha sido su vinculación en el campo educativo, cómo se posicionan en los escenarios universitarios e institucionales, con qué capitales culturales, sociales y económicos han tenido que competir o reubicarse en este campo social, es decir, comprender cómo las trayectorias académicas aquí están imbricadas con escenarios particulares. Munévar Munévar (2004) explica que para reconstruir trayectorias académicas es necesario comprender que la organización de las universidades e instituciones de educación superior:

“[...] Está determinada por la ordenación del conocimiento. La estructura disciplinaria, una expresión social de la que cada sujeto participa/mantiene/limita más o menos conscientemente, mediante sus propias acciones académicas, contiene y es contenida por un sistema de poder fijado en un discurso, un sistema de relaciones de poder que trasciende el dominio de un individuo sobre otro dentro de ese sistema. Y, en medio de estos tramados, los usos del lenguaje definen lo que es importante y lo que cuenta como verdad, métodos de investigación que son legítimos, las personas que están legitimadas para hablar a nombre de la susodicha disciplina en sí misma, mientras los actos intencionales de dominio y las relaciones de poder individual están con (y dentro de) la organización del conocimiento, esto es, se reflejan en cada posición académica concreta. Todo ello insertado en los ámbitos de actuación de quien tiene y ejerce el poder”.

(Munévar Munévar, 2004, p. 66)

Finalmente, busqué entretejer los datos de orden documental y narrativo, a partir de la circulación o círculo Ubuntu, que se diferencia de la triangulación y permitió interpretar y comprender cómo se ha construido un campo de conocimiento literario escrito por mujeres latinoamericanas sobre la alteridad negra en América Latina, cuáles han sido las principales transformaciones de orden epistemológico que han permeado precisamente los regímenes

hegemónicos, no solo de los sistemas de representación y prácticas discursivas, sino las prácticas cotidianas, en vías de combatir el llamado racismo cotidiano y estructural. Así mismo, cuáles han sido las contribuciones de la poética negra para comprender, por ejemplo, temas como el racismo, el género, la cultura y los derechos. Cómo los distintos escritores socializan y exponen, en contextos fuera de los marcos institucionales, los resultados de sus reflexiones y construcciones epistemológicas y cómo se ha permeado no solo la política pública en educación, sino también la práctica literaria en el continente.

De este modo, mediante una circulación ubuntuista de técnicas, datos, fuentes, teorías y sujetos participantes se agudizó la mirada para comprender, observar, interpretar y explicar el fenómeno y el diálogo entre sí de los datos y la teoría (Castellanos y García, Seminario virtual, 13 de marzo del 2021).

Tabla 8 Resumen metodológico

Paradigma	Enfoque	Metodología	Técnicas	Instrumentos	Participantes
Cualitativo Denzin y Lincoln (2012)	Sociocrítico Marín Gallego (2018, p. 155) Alvarado y García (2008, p. 197) José Sánchez Santamaría (2013)	Estudios del discurso	Análisis del discurso Círculo ubuntuista	Entrevista semiestructurada Análisis discursivo a partir de software Atlas.ti	Escritoras poetas negras Textos poéticos de escritoras negras

Es de esta manera como el proceso metodológico se fundamentó en tres fases y ocho etapas, como se muestra en el siguiente diagrama:

Figura 13 Fases metodológicas



Capítulo 3. Entre análisis y hallazgos ubuntuistas de la poética de mujeres afrolatinoamericanas

3.1 Repercusiones circulares

En un principio quiero resaltar el acercamiento a diversas producciones poéticas negras desde la interpretación literaria y el análisis descriptivo-explicativo para reconocer las estructuras, la manifestación estética, elementos de las estrofas y versos, las frecuencias, el análisis de la retórica y de los sentimientos.

3.1.1. Interpretación literaria de la poesía negra

Hemos visto que la poesía escrita por mujeres negras ha recorrido un largo camino hasta nuestros días. A pesar de haber sido invisibilizadas por el canon literario, la crítica y la academia, han logrado abrir espacios de participación y se han hecho presentes con voces auténticas, que con gran sensibilidad han sabido contar su territorio, su cuerpo y sus experiencias de resistencia y celebración. Como bien dicen Alfredo Ocampo Zamorano y Guiomar Cuesta Escobar en el prólogo de la *Antología de mujeres poetas afrocolombianas*:

“Estas poetas afrocolombianas están renovando y subvirtiendo con su obra un viejo canon de poesía. Por ello, queremos ante todo contribuir con la labor de resaltar este fenómeno poético, como también reseñar y difundir esta producción y la creatividad de estas mujeres poetas afrodescendientes y lo que sus excelentes e innovadores poemas y poemarios representan. Ellas no solo recogen la tradición rítmica de la poesía que heredaron de sus vertientes africanas, transmitida en forma oral y musical, sino que establecen una nueva perspectiva con su dicción, con su intención, con su

transignificación. Así, articulan una nueva dinámica, con el eje concreto del propio texto del poema”. (Cuesta Escobar, 2010, p. 15)

Para el análisis de los poemas escogidos hemos recurrido a la forma tradicional de estudio, que implica una pequeña biografía de la autora, un análisis del contexto en que desarrolla su obra, y el análisis del poema en sí: el título, la métrica, el contenido, entre otros elementos estructurales. También recordamos que la poética negra tiene unas características únicas que aparecen en los poemas seleccionados, como son la fuerte influencia de la oralidad, la musicalidad, el cuerpo como escenario de celebración y sufrimiento, la ancestralidad y la resistencia ante la discriminación. Sin embargo, los antologistas mencionados nos brindan también una clave adicional relacionada con el ritmo y la musicalidad propia de la poética negra:

“Para lograr una mayor compenetración, conocimiento y gozo del poema, [...] estimamos conveniente aclarar las bases de lo que nosotros llamaríamos la estructura rítmica musical del poema. Especialmente, queremos destacar este elemento poético, por cuanto representa una de las claves más importantes que identifican el aporte de la poesía afrocolombiana. Para nuestra comprensión, el pulso del ritmo es como un tambor (presente o imaginario, consciente, inconsciente o supraconsciente, visible o invisible) que hace mover los pies sobre la tierra. Marca con ello el compás del palpito de las palabras, dentro de las frases”. (Ocampo y Cuesta, 2010, p. 16)

Así mismo, siguiendo estas ideas, sabemos que los poemas de estas mujeres negras, al ser leídos o declamados en voz alta, están llenos de otros matices y significaciones que tiene la oralidad, por lo que la palabra impresa pierde muchas veces ese elemento tan importante para las comunidades negras.

“El cuerpo de la oralidad es sabio, memorioso, atento a la realidad, actualizado y vigente. En él viven los primeros relatos que se compartieron alrededor del fuego, los cantos de camino, los mitos que explican las cosas del mundo, las coplas, los juegos florales, los edictos, los aforismos, los diálogos. El cuerpo de la oralidad es memoria colectiva y lo mantienen vivo tanto las personas que hablan como las que escuchan” (Conaculta, 2012, p. 13).

Hay que destacar que cada poema seleccionado corresponde a una voz poética única, la de su autora, que se instala dentro de la tradición de poesía negra, pero que cada una de estas poetas tiene su propia visión de mundo y su sensibilidad, por lo que no pueden analizarse o entenderse estas poéticas como un bloque homogéneo; por el contrario, es bastante diverso en edades, experiencias, lugares de origen e intereses, como veremos a continuación:

3.1.1.1 Lucrecia Panchano Quintero. De acuerdo a la antología *¡Negras somos!*:



Nevis Balanta con la poeta Lucrecia

Tiene ochenta y ocho años, pero no parece, su vitalidad es potente y su voz conserva el ritmo, la musicalidad y la juventud que cualquiera envidiaría. Todos sus poemas se los sabe de memoria, cualquier título o palabra activa en ella alguna recitación o declamación sentida. Nació en

Guapi, Cauca, vive en Cali, Valle del Cauca. A los 13 años fue Maestra rural, cargo que ejerció por siete años. Empleada de Puertos de Colombia, en el área de Comunicaciones, 1960. Inicia su trabajo literario en 1965, y en 1970 obtuvo el Primer Premio en el Concurso sobre Costumbres del Litoral Pacífico. Sus poemas han sido publicados en periódicos y revistas de Buenaventura y Cali. Asiste desde hace 10 años al Encuentro de Mujeres Poetas Colombianas, del Museo Rayo, Roldanillo, Valle del Cauca. Ha publicado dos libros de

poesía: *Resonancias de un churo*, 2004, y *Ecos de mi litoral*, 2006. Ha grabado dos CD con sus poemas. En la actualidad prepara el libro: *Hurgando en mis ancestros*, dedicado a los niños.

Pertenece a la Red de Mujeres Afrocolombianas. Está radicada en Cali, Valle del Cauca”.

(Cuesta y Ocampo, 2008)

Sin embargo, esta breve biografía deja por fuera su labor como profesora de la comunidad Embera, con quienes trabajó seis años; tampoco se menciona que nació en 1935 en una región empobrecida, especialmente para la comunidad afro, por lo que vivió de primera mano las circunstancias que narra en sus poemas: desigualdad, pobreza, exclusión, discriminación y también desarrolló un alto sentido de las reivindicaciones sociales y su negativa absoluta a la guerra y la violencia. Sus poemas provienen de esa rica tradición oral propia del Pacífico y que es una de las características de la poesía negra. También ha escrito crónicas y relatos sobre las costumbres y tradiciones de su región, por lo que muchos ven en ella la figura de una historiadora de la región. Lucrecia Panchano ha vivido las transformaciones sociales que ha tenido el país, incluyendo el empoderamiento de las comunidades negras desde sus propios relatos.

Llamado al negro

Por favor...

Despierta negro y entiende,

Que tu sueño terminó.

Despierta negro y comprende

Que el alba de nueva vida,

A tu puerta ya tocó

Quítate los yugos, negro,

Rompe las cadenas, negro,

De ese complejo ancestral,

Del conformismo cobarde,

De ese callar y otorgar,

De ese cómplice silencio

Que es un aliado fatal.

Análisis del poema

Título: el poema en su título ya nos indica, con absoluta claridad, a quién se dirige el contenido, el posible lector es un negro, a quien se le van a dirigir las palabras y el contenido del poema. Es un título que apela al sentido comunicativo del llamado, que según el diccionario de la RAE en su primera acepción es “llamamiento (acción de llamar)” (Real Academia Española, 2002), que es un verbo que busca atraer la atención de ese lector. El título nos da una idea de en qué sentido se orientará el poema; de manera evidente y sin ningún tipo de imagen literaria, con un lenguaje claro y conciso nos introduce a ese llamado al negro.

Tema: el tema desarrollado por el poema es específico, es un llamado de atención al negro para que despierte frente a la opresión, dejando de lado el conformismo y la aceptación del yugo impuesto. Así lo dice en versos sencillos, escuetos, sin metáforas o figuras literarias.

Es un poema que contiene algunas de las características de la poesía negra, como son la denuncia de la discriminación y la desigualdad:

“Quítate los yugos, negro,

Rompe las cadenas, negro”

En este caso el llamado de atención no es hacia quienes han oprimido y esclavizado al negro, sino al negro mismo, a quien le atribuye parte de responsabilidad al adoptar actitudes pasivas y conformistas:

“Del conformismo cobarde,

De ese callar y otorgar,

De ese cómplice silencio”

Sin duda, es un poema de una cultura y una etnia específica, que habla en pocas líneas de temas trascendentes y no resueltos en la vida de los negros.

Métrica: según el diccionario de la RAE, en su tercera definición, es el “arte que trata de la medida o estructura de los versos, de sus clases y de las distintas combinaciones que con ellos pueden formarse” (Real Academia Española, 2002). En este poema los versos son libres, es decir, no obedecen a forma predeterminada o establecida, por lo que el poeta puede extenderse como le plazca en la construcción del poema. Según el Diccionario Español de Términos Literarios Internacionales, verso libre es “Verso irregular que, en aras de la libertad personal del poeta, no obedece a ningún tipo de norma ni límite prefijados respecto al número de sílabas o a la distribución de los acentos” (Garrido, 2015). Esta forma de libertad es muy importante para la poeta, ya que le permite, sin ataduras, dirigirse, con su voz poderosa, directamente a quien la lee,

sin que la forma suponga dificultad al lector. Además, supone dejar de lado la academia y sus cánones tradicionales, para apoderarse de las formas libres y el lenguaje común; así lo reconoce el mencionado Diccionario de Términos Literarios cuando dice:

“Los críticos han destacado en repetidas ocasiones que la característica esencial de la poesía versolibrista es el hecho de ir contra la tradición métrica de las literaturas occidentales, asentada sobre todo en los sistemas silábico y silabotónico. El verso libre es una forma de expresión cercana a las inquietudes de la poesía moderna, una forma que supuestamente cumpliría en el último siglo con las expectativas estéticas de un nuevo arte caracterizado, desde sus raíces románticas, por la ruptura de las que entonces se sentían como rígidas normas de la versificación, especialmente en la poesía francesa. El nacimiento del verso libre se produce en un momento histórico de pérdida de valores tradicionales en que se cuestionan la autoridad y los modelos clásicos, el concepto de la imitación y el papel del lenguaje”. (Garrido, 2015)

Estructura: el poema está escrito en trece líneas o versos sencillos, que se dirigen al lector para reclamarle su pasividad ante la opresión; escritos así, directos y sin florituras, los versos cumplen su función comunicativa de hacer un llamado o reclamo a quien los lee. El hablante lírico en este caso es la propia poeta, que expresa sus pensamientos y sentimientos sobre la realidad del negro y lo interpela, buscando una respuesta. Sabemos que el poema sucede cuando se encuentra con su lector; por eso:

“Más allá de su aspecto formal, de su estructura como una construcción verbal que asciende de las profundidades de nuestro pensamiento, la escritura revela un instante posible, uno solo, que es el que permite que suceda el poema. Es lo que sostiene el

verdadero anhelo del poeta, lo que clama como suyo, lo que lo representa en el orden más puro de la imaginación”. (Baranda, 2012, p. 87)

Sabemos que el poema transforma y que lo hace cuando sacude al lector; en este caso el poema se dirige a un posible lector en segunda persona, pero que también puede ser un colectivo, una etnia, cuando se dice negro puede ser uno o muchos, a los que se arenga a transformarse, este es el reclamo del poema: “La lectura pide a los lectores que acusen recibo de sus cambios, de las transformaciones que sufren, para que estén conscientes, para que mejoren sus habilidades, construyan conocimiento, recuerden de dónde vienen y hacia dónde quieren ir” (Conalcuta, 2011).

3.1.1.2 Mary Grueso



Nevis Balanta con Mary Grueso

Siguiendo el orden cronológico de las autoras, continuamos con Mary Grueso Romero, maestra y escritora nacida en Guapi, Cauca, en 1947, quien es una de las autoras negras más reconocidas del país. Dice su biografía aparecida en la página Afrofeminas.com:

“Es una escritora, poetisa, narradora oral y maestra colombiana nacida en Guapi, Cauca, en el año 1947. Es descendiente de esclavos, un pasado que está presente en sus obras literarias con las que alaba la libertad y reivindica la historia, la cultura y los derechos del pueblo afrodescendiente” (Afrofeminas, s. f.).

En el epílogo del libro *Cuando los ancestros llaman*, escribe María Mercedes Jaramillo (2020), de la Universidad del Cauca: “sus poemas son una huella de identidad, llenos de alegría,

dolor, tragedia, amor, muerte; desnudando la fuerza espiritual con la que el pueblo afrodescendiente conserva su cultura, a pesar del abandono estatal de su región”.

La propia Mary Grueso dice:

“No se trata de hablar, no se trata de callar, sino de abrir el espacio a una narrativa de lo que somos y hacemos, para visibilizar textos donde se visualiza lo invisible, las simples cosas como la gastronomía, la partería, las plantas de azotea, las bebidas tradicionales, la fabricación de instrumentos musicales, la música, la danza, los peces, las lanchas, las aves, el mar, los barcos, la bahía, los manglares, la medicina ancestral y sobre todo la tradición oral que ha sido la columna vertebral de nuestra cultura, el alfa y el omega de nuestra razón de ser como pueblo negro”. (Ministerio de Cultura, 2020, p. 21)

Negra soy

¿Por qué me dicen morena?

Si moreno no es color,

yo tengo una raza que es negra

y negra me hizo Dios.

Y otros arreglan el cuento

diciéndome de color

dizque pa’ endulzame la cosa

y que no me ofenda yo.

Yo tengo mi raza pura

Nevis Balanta Castilla

y de ella orgullosa estoy,

de mis ancestros africanos

y del sonar del tambó.

Yo vengo de una raza que tiene

una historia pa' contá

que rompiendo sus cadenas

alcanzó la libertá.

A sangre y fuego rompieron,

las cadenas de opresión,

y ese yugo esclavista

que por siglos nos aplastó.

La sangre en mi cuerpo

se empieza a desbocá,

se me sube a la cabeza

y comienza a protestá.

Yo soy negra como la noche,

como el carbón mineral,

como las entrañas de la tierra

y como el oscuro pedernal.

Nevis Balanta Castilla

Así que no disimulen

llamándome de color,

diciéndome morena,

porque negra es que soy yo.

Análisis del poema

Este poema forma parte del libro *Cuando los ancestros llaman, poesía afrocolombiana*, que reúne 84 poemas de la autora, publicados por la Universidad del Cauca en 2015.

Título: el nombre del poema plantea en dos palabras todo un universo de resonancias y cuestionamientos, ya que afirma, sin lugar a dudas, que es una mujer y además que es negra, por lo que pone de manifiesto dos grandes ejes de discusión del mundo actual, emparentados: el feminismo y el racismo. Además, cuando dice *negra soy*, también puede entenderse como una construcción permanente del ser, ya que, al *ser* negra, esa acción define y construye, no como un estereotipo sino como una vivencia permanente. Este poema, como veremos, sintetiza el afán reivindicativo de la obra de Mary Grueso, por lo que tiene un alto contenido político, en su acepción más pura; “la dimensión esencialista de su poema se dota de un fuerte valor político mediante la auto-denominación y el auto-reconocimiento” (Retourné, 2019, p.12).

Eres negra

No te pongas de lango

Si conmigo quieres habla

Soy una mujer que tengo

Nevis Balanta Castilla

Muy clarita mi identidad.

Dizque porque vení de afuera

Te la querés picá

Que vos dizque no sois negra

Sino canela nomá.

Diai pa'bajo, son los negros

Que a punta de puro sol

Con el sudor de la frente

Se buscan su alimentación

Como en toda su obra, en el siguiente poema Mary Grueso va de la descripción y el apropiamiento de la propia cultura y geografía como valores de la cultura negra, pero esta vez enlazándolos con la idea de Dios, humanizándolo en un escenario adverso, hecho hombre pescador, agricultor, bailarín, pero, sobre todo, negro y pobre.

Si Dios hubiese nacido aquí

Si Dios hubiese nacido aquí

Sería un pescador,

Cogería chontaduro

Y tomaría borojó.

María sería una negra

Requete-gordita como yo

Nevis Balanta Castilla

Que sobre la cabeza

Llevaría un platón

Llenecito de pescado

Ofreciéndolo a toda voz

Recorriendo las calles

Por toda la población:

“Llevo pescao fresquito

Con leche y sin estropiá;

El pargo pa’ come frito,

Y el ñato pa’ sancochá,

Canchimala par tapao

Y er pollo pa’ surá”.

Si Dios hubiese nacido aquí,

Aquí en el Litoral,

Sería un agricultor

Que cogería cocos en el palmar

Con un cuerpo musculoso

Como un negro de El Piñal,

Con una piel azabache

Nevis Balanta Castilla

Y unos dientes de marfil,

Con el pelito apretado

Como si fuera chacarrás.

En la llanura del Pacífico

Tumbaría natos y manglar

Que convertiría en polines

Pa' los rieles descansar,

Y sacaría cangrejos

De las cuevas del barrial.

Si Dios hubiese nacido aquí,

Aquí en el Litoral,

Sentiría hervir la sangre

Al sonido del tambor.

Bailaría currulao con marimba y guasá,

Tomaría biche en la fiesta patronal,

Sentiría en carne propia

La falta de equidad

Por ser negro,

Por ser pobre,

Y

por ser del litoral.

Análisis del poema

Este poema se inscribe, a su manera, dentro de la tradición iniciada por el libro de Job, que aparece en el Antiguo Testamento, y establece un diálogo de un ser humano con la divinidad, no para adorarla o reverenciarla, sino para cuestionarla frente al sufrimiento humano. Acá Mary Grueso no dialoga, pero sí nos dice lo que pasaría si Dios hubiera nacido en esa región del mundo, donde hay abandono y discriminación. No propone una respuesta de Dios, pero lo imagina como un pescador o un campesino de la región, disfrutando del borojó y sacando cangrejos. Pero el giro poético va más allá y lo imagina con “una piel azabache y el pelito apretado”.

Título: “Si Dios hubiese nacido aquí”

Este título indica una hipótesis, una posibilidad, que despierta la curiosidad en el lector y lo invita a seguir leyendo para saber qué ocurriría si Dios hubiera nacido allí, en ese lugar donde sí nació la autora. Este título me recuerda la canción de Roberto Angleró titulada “Si Dios fuera negro”, que también plantea varias escenas en las que se cuestiona la presencia de Dios en un mundo racista.

Tema: como ya lo he dicho, el tema central del poema es la presencia de Dios humanizado en un lugar concreto, lleno de riquezas y desigualdad. Pero no está escrito en el tono reverencial sino en un tono coloquial, que nos describe lo que haría ese Dios humanizado:

“Cogería chontaduro

Y tomaría borojó”.

Y su madre, María, pregonaría la venta del pescado, de la forma como lo hacen muchas mujeres:

“Llevo pescao fresquito

Con leche y sin estropiá;

El pargo pa’ come frito,

Y el ñato pa’ sancochá,

Canchimala par tapao

Y er pollo pa’ surá”.

Con versos sencillos, propios de la tradición oral, desacralizando la figura de la Virgen y convirtiéndola en una mujer más que busca con su trabajo resolver la economía familiar.

Estructura: el poema está escrito en verso libre, con descripciones de las actividades y pregones de esas actividades, sin metáforas ni imágenes poéticas, con un reclamo que atraviesa todo el poema y que al final estalla. Aparecen aquí algunas características de la poesía negra: el amor por el territorio y la cultura propia, y la denuncia de la discriminación.

En otro poema de Mary Grueso escogido para analizarlo siguen apareciendo los elementos que hemos estudiado antes, como son las referencias a la cultura propia, la identidad, el orgullo racial, y en este caso a la región de donde es la autora.

Orgullo de mi color

Soy una negra del Pacífico

Orgullosa de mi región,

Nevis Balanta Castilla

Orgullosa de mi gente,
Y también de mi color.
Y bailando currulao
no tenemos comparación
solo con el chontaduro
y quizá con el camarón.
Si quieres divertirme
Ven visita mi región
A Guapi o a Buenaventura
A Tumaco y al Chocó.
Hay negros como el naydí
Y hombres de corazón
Tan grandes como un coco
Donde cabe mucho amor.
Hay muchas playas de arenas
Bañadas por el mar
Y la brisa te acaricia
Y te hace pensar
Que es la mano del amor

Que te viene a visitar.

3.1.1.3 Lubi Prates



Lubi Prates

en 2018, escogí los poemas que aquí estudio. Ha sido publicada en Brasil, Argentina, Colombia, Croacia, Francia y Estados Unidos; es una de las más importantes poetas brasileñas de la actualidad. Junto a su actividad como escritora y traductora, es notoria su actividad como activista para combatir la discriminación y la invisibilidad de las personas negras. De su poesía dice Lucía Belmes (2022):

Su poesía tiene un fuerte anclaje en las articulaciones entre el cuerpo y el territorio. Dibuja un mapa posible entre África y América desde una mirada hacia la experiencia traumática del pasado, al secuestro de personas esclavizadas y el viaje forzado a través del Atlántico, pero que trae también una potencia de futuro. En su escritura recupera herencias y tradiciones de la diáspora negra, y a partir de ahí es posible proyectar nuevas formas de estar en el mundo. (pp. 4-5)

Piel que habito

mi piel es mi dormitorio

mi piel es todas las habitaciones

donde me alimento donde me acuesto y finjo

un mínimo confort.

mi piel es mi casa

con las paredes descubiertas

una falta de cuidado:

siempre necesita más para ser casa.

mi piel no es un estado sin gobierno.

mi piel es un país

aunque demasiado lejano para mis brazos

aunque ni siquiera camine sobre su territorio

aunque yo no domine su lenguaje.

mi piel no es cáscara

es un mapa: donde África ocupa

todos los espacios:

cabeza útero pies

donde los mares se hacen

con mis lágrimas.

mi piel es un mundo

que no es solo mío.

Asociado al problema del racismo, la poeta Lubi Prates integra otro problema actual que es el relacionado con la migración, y lo hace brillantemente con pequeñas pinceladas en las que nos muestra cómo funcionan las estructuras de poder y de discriminación en el mundo. Así lo hace en los siguientes poemas:

Y aunque

yo hubiera traído

para este país

mis documentos

mi diploma

todos los libros que leí

mis aparatos electrónicos o

mis mejores calzones

sólo verían

mi cuerpo

un cuerpo

negro.

Según Fabianna de Pinho (2021):

“Los versos denuncian las perversidades impuestas a los cuerpos y también comparten formas de lucha. No son una invitación inconsciente para que sus cuerpos sean vilipendiados. De hecho, hay una manera, a partir de sus propias percepciones de sí

mismos y del otro que no es negro, de mostrar las complejidades de estos cuerpos y cómo fueron moldeados por el colonialismo y siguieron luchando contra él. La autora expone las acciones invasivas de la blanquitud y, con cada nuevo dato, sigue adueñándose de su historia ancestral. El cuerpo es un mapa que nos guía para que nosotros, los negros, sepamos quiénes somos. Así sabemos que tenemos múltiples conocimientos y éstos, en primera instancia, deben ser validados por nosotros. El mapa sirve para que tomemos posesión de nuestros tesoros y legitimemos nuestra vida como sujetos. Desde este punto de vista, el cuerpo-poema sabe mucho de sí mismo y del mundo y lo valora. Nuestros cuerpos son nuestras formas de percepción, conocimiento y lucha por adquirir derechos” (*Amazonas*, 2021).

No fue un crucero

mi nombre y

mi lengua

mis documentos y

mi dirección

mi turbante y

mis rezos

mis recuerdos de

comidas y tambores

los olvidé en el navío

que me cruzó

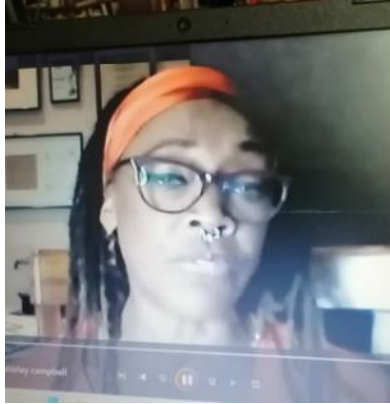
por el Atlántico.

En este poema

“Aparece la antítesis entre la valoración de las raíces ancestrales por parte del yo lírico, que se desplaza de un continente a otro con sus pertenencias y su trayectoria de vida, y la violencia policial que aniquila esas existencias. La memoria de la violencia colonial se actualiza en la cotidianeidad de estas trayectorias [...]. Esas historias que el cuerpo cuenta, como las voces-eco de mujeres, traen la potencia de sobrevivir y de reinventar otras experiencias posibles. Hay una línea de continuidad que estas poesías trazan, que da cuenta de más de quinientos años de explotación y de resistencia, y en ese movimiento también altera una concepción lineal del relato histórico. La ancestralidad no es una cuestión de anclaje en el pasado solamente. La trama de estos versos remite a la riqueza de las tradiciones y herencias de la diáspora africana, generando saberes desde perspectivas singulares en la actualidad, desde esa conexión del cuerpo con lo que existió antes que él”. (Belmes, 2022, pp. 5-6)

3.1.1.4 Shirley Campbell

Al principio no sabía cómo contactar a Shirley Campbell, le pedí el favor a un amigo y él muy amablemente movió aquí y allá hasta que me pasó el número de su celular. Yo emocionada le escribí varias veces y no obtuve respuesta, pero la insistencia vence y cuando el silencio casi me hace claudicar, me llegó su respuesta: “Disculpa Nevis que no te respondí, he estado sumamente ocupada”, yo me sentía pletórica y ella amorosísima me dio las gracias por interesarme en su obra. La agradecida fui yo, cuadramos para un 19 de octubre y fue hermoso tenerla de manera directa aunque a través de una pantalla. Puse la emoción en la mesa y en mi



Shirley Campbell

Según la página de la Biblioteca Nacional, Shirley Campbell es una poeta afro representante de la tercera generación de descendientes jamaicanos en Costa Rica. Nació en San José en 1965, en el seno de una familia de mujeres de gran relieve social. Estudió Literatura, Dramaturgia y Creación Literaria en el Conservatorio de Castella; Antropología en la Universidad de Costa Rica (2003), y se especializó en feminismo e historia africana a través de cursos de posgrado en la Universidad de Zimbabue en Harare. Docente en el mismo conservatorio donde recibió su formación, invierte gran parte de su tiempo dictando conferencias, diseñando talleres y recitales poéticos para niños y jóvenes y contribuyendo a los procesos de movilización y concientización de las comunidades afrodescendientes en favor de la inserción social de la mujer negra y de la interculturalidad en América Latina (Biblioteca Nacional de Colombia, s. f.)

De su poemario *Rotundamente negra y otros poemas*, de 2013, escogí los siguientes:

Rotundamente negra

Me niego rotundamente
a negar mi voz
mi sangre

Nevis Balanta Castilla

y mi piel

Y me niego rotundamente

a dejar de ser yo

a dejar de sentirme bien

cuando miro mi rostro

en el espejo

con mi boca

rotundamente grande

y mi nariz

rotundamente ancha

y mis dientes

rotundamente blancos

y mi piel

valientemente negra

Y me niego categóricamente a

dejar de hablar mi lengua, mi acento y mi historia

Y me niego absolutamente

a ser de los que se callan

de los que temen de los que lloran

Porque me acepto

rotundamente libre

rotundamente negra

rotundamente hermosa.

Este poema, quizá uno de los más conocidos y celebrados de la poeta costarricense, es una declaración de principios, “donde el yo poético asume y reivindica la condición de mujer afrodescendiente con auténtico orgullo” (Duarte, 2023, p. 32).

Descubrimiento

Descubrí en mi sangre
de pronto a una abuela
a una hembra
y una hilera larga de madres cantando
y una tierra negra sembrada por ellas
y entonces crecí
y me hice grande como las estrellas
me hice larga como los caminos
me entendí mujer
una mujer negra.

3.1.2 Interpretación de estrofas, versos y métricas

Para algunos poemas, la división en estrofas puede ser un poco subjetiva, especialmente cuando no hay un patrón regular o un esquema de rima evidente. En algunos casos, las estrofas podrían definirse por cambios temáticos en lugar de cambios estructurales. También es importante considerar que la estructura de los versos y estrofas puede ser alterada dependiendo de la forma en que se presenta el poema (por ejemplo, en un formato digital vs. uno impreso).

Ahora bien, la métrica es la medida de las sílabas en cada verso de un poema. En español, normalmente se cuentan las sílabas hasta la última vocal acentuada, y si el siguiente verso comienza con una vocal, se produce lo que se llama sinalefa, que une dos sílabas en una. Para simplificar, en este caso se contarán simplemente las sílabas sin considerar la sinalefa. Para el presente análisis, se comprenden las sílabas del primer verso de cada poema.

Tabla 9 Estrofas, versos y métricas

Estrofas y versos			Métricas	
Poema	Estrofas	Versos	Verso	Sílabas
1 Afrodescendencia	4	14	Afrodescendencia, inevitable consanguinidad que atravesó	18
2 África grita	9	24	En tu fisonomía, pelo y piel, África grita	14
3 Carimba	3	12	Carimba. Marca de abominable esclavitud que todo nos robó	19
4 Llamado al negro	1	13	Por favor	3
5 (Sin título)	3	10	La sangre en mi cuerpo se empieza a desbocá	12
6 Negra soy	7	24	¿Por qué me dicen morena si moreno no es color?	14
7 Eres negra	2	9	No te pongas de lango langon si conmigo quieres hablá	15

8 Si Dios hubiera nacido aquí, aquí en el litoral	7	23	Si Dios hubiera nacido aquí, aquí en el litoral	16
9 Si Dios hubiese nacido aquí	2	14	Si Dios hubiese nacido aquí sería un pescador	14

3.1.2.1 Rimas

Analizar la rima de un poema implica identificar la correspondencia de sonidos al final de los versos. Para facilitar este análisis, los esquemas de rima suelen representarse con letras. Por ejemplo, un poema con un esquema de rima ABAB significa que el primer y el tercer versos riman entre sí (A), y el segundo y el cuarto versos también riman entre sí (B).

En la tabla 10 se muestra el análisis de la rima de los primeros cuatro versos de cada poema.

Tabla 10 Conceptos poemas analizados

Poema	Concepto	Código
1 Afrodescendencia	Tiene una rima consonante en los dos últimos versos de cada estrofa, y los dos primeros versos no tienen una rima obvia	ABAB
2 África grita	La rima no es consistente en este poema, lo que sugiere que no sigue un esquema de rima específico	ABAB

3 Carimba	Al igual que el segundo poema, este tampoco parece seguir un esquema de rima específico	ABAB
4 Llamado al negro	Tiene un esquema de rima asonante, donde las vocales al final de ciertos versos suenan similares, pero las consonantes no	AABB
5 (Sin título)	No cuenta con un esquema de rima claro	AABCCB
6 Negra soy	Parece tener una rima asonante en algunos versos, pero no es consistente en todo el poema	ABAB
7 Eres negra	Parece seguir un esquema de rima ABAB en sus versos	ABAB
8 Si Dios hubiera nacido aquí, aquí en el litoral	No parece haber un esquema de rima constante en este poema	AABA
9 Si Dios hubiese nacido aquí	No tiene un esquema de rima claro	AABA

Es importante recordar que la rima no es la única parte importante de un poema. Muchos poemas contemporáneos pueden no rimar en absoluto, o pueden usar la rima de maneras menos predecibles. A veces, la elección de no usar la rima puede ser tan significativa como la elección de usarla.

3.1.2.2 Análisis de frecuencias

La frecuencia de palabras se refiere al número de veces que una palabra en particular aparece en un texto. En poesía, este tipo de análisis puede ser útil para entender los temas y las ideas principales que se exploran en un poema.

Es importante destacar que, en general, las palabras más frecuentes en cualquier texto en español (y en la mayoría de los idiomas) son palabras funcionales como artículos, preposiciones, pronombres, etc., que son necesarios para la gramática del idioma, pero no aportan mucho en términos de contenido semántico. En este análisis me centro en las palabras de contenido, es decir, sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.

Primero, analizo los cinco términos más comunes en cada poema, individualmente; luego, la frecuencia de palabras para todos los poemas juntos. De esto, se sugiere que los temas más frecuentes en estos poemas son África, el grito, Carimba, el término “negro” y la afirmación de identidad “soy”.

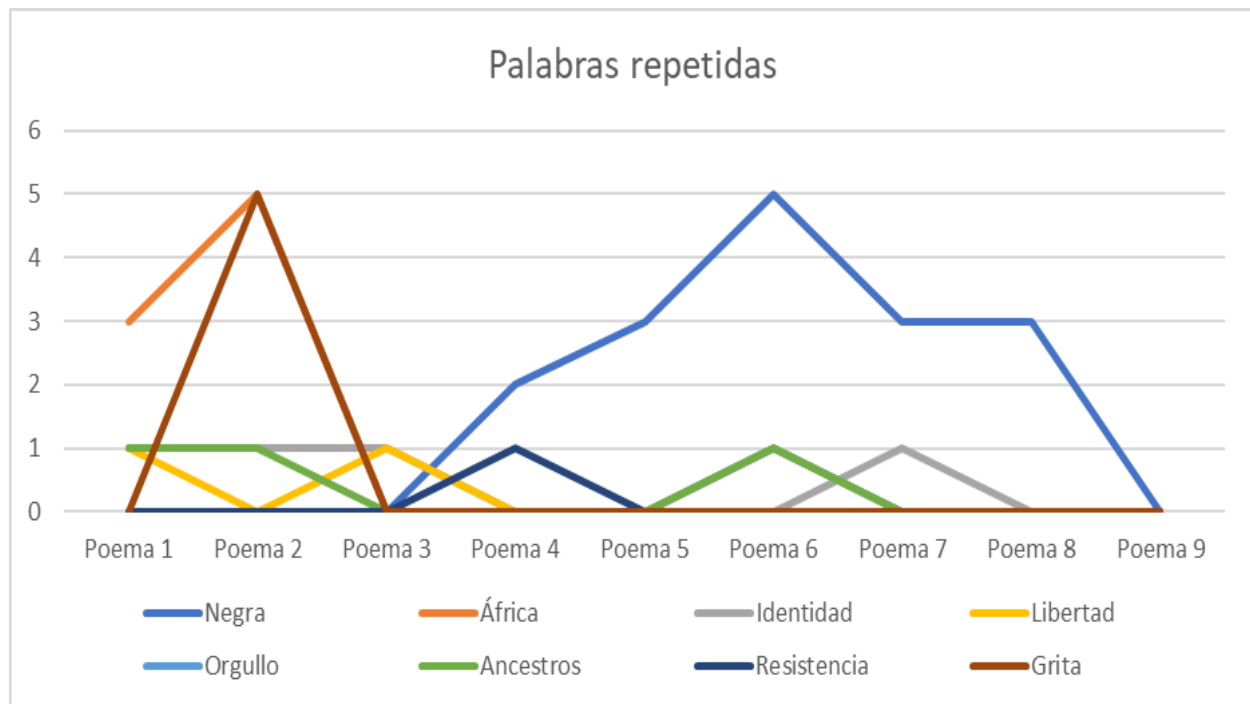
Tabla 11 Frecuencia de términos

Palabras clave	Poema 1	Poema 2	Poema 3	Poema 4	Poema 5	Poema 6	Poema 7	Poema 8	Poema 9
Negra	0	0	0	2	3	5	3	3	0
África	3	5	0	0	0	0	0	0	0
Identidad	1	1	1	0	0	0	1	0	0

Libertad	1	0	1	0	0	1	0	0	0
Orgullo	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Acestros	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Resistencia	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Grita	0	5	0	0	0	0	0	0	0

En esta tabla, cada columna (en el eje “X”) representa un poema, cada color representa una palabra clave y los números en el eje “Y” representan la cantidad de veces que esa palabra clave aparece en el poema correspondiente.

Figura 14 Palabras repetidas



3.1.2.3 Análisis de retóricas y sentimientos

Las figuras retóricas son elementos estilísticos utilizados en el lenguaje para añadir énfasis, frescura, expresividad y persuasión. En la poesía, pueden jugar un papel crucial en cómo se comunica el mensaje del poema. Mientras que el análisis de sentimientos es una técnica que se usa para determinar la actitud o emoción expresada en un texto. Los poemas proporcionados tocan temas de identidad, cultura, historia y lucha.

Tabla 12 Retóricas y sentimientos

Poema	Retóricas		Sentimientos	
	Concepto	Figuras retóricas	Concepto	Análisis de sentimientos
Poema 1	Hace uso de la metáfora en “África que grita entre las venas” y “eres parte vital de nuestras vidas” para expresar la idea de una conexión cultural y étnica con África que es tan integral como la sangre que fluye a través de nuestras venas.	Metáfora, hipérbaton	Presenta un sentimiento general de orgullo y conexión con África. Hay un sentido de superación de desafíos y barreras, y una celebración de la identidad afrodescendiente.	Orgullo, conexión
Poema 2	Hace uso de la personificación, representando a África como una entidad que puede gritar y expresar emociones.	Metáfora, sinécdoque	Tiene un tono desafiante y emocional. Hay un sentimiento de lucha, de hacer oír las voces ancestrales y de resistir la opresión.	Desafío, resistencia
Poema 3	Utiliza la metáfora “Carimba... Ahora es símbolo de libertad y amor” para recontextualizar el significado de Carimba, una marca de esclavitud, como un símbolo de libertad y amor en el presente.	Metáfora, sinécdoque	Refleja un sentimiento de triunfo sobre la adversidad. Carimba, que una vez fue un símbolo de esclavitud, es ahora un símbolo de libertad y amor, marcando una transición de dolor a celebración.	Triunfo, celebración

Poema 4	Utiliza la repetición en “Despierta negro” para añadir énfasis y urgencia a su llamado a la acción.	Metáfora, hipérbaton	Tiene un tono de urgencia y llamado a la acción. Insta a despertar, a romper las cadenas de la opresión y a superar el conformismo y el silencio.	Urgencia, llamado a la acción
Poema 5	Utiliza la metáfora y la comparación en “Yo soy negra como la noche, como el carbón mineral, como las entrañas de la tierra y como el oscuro pedernal” para reforzar la identidad y el orgullo del hablante lírico.	Símil, metáfora	Destaca el orgullo y la afirmación de la identidad. La negación de los eufemismos y la proclamación de ser “negra como la noche” reflejan una aceptación y celebración de la identidad racial.	Afirmación, orgullo
Poema 6	Utiliza la metáfora en “Yo tengo una raza que es negra. La sangre es y negra me hizo Dios” para expresar orgullo y afirmación de la identidad negra.	Metáfora, aliteración	El poema lleva un sentimiento de orgullo y aceptación de la identidad. A través del rechazo de eufemismos como “morena” y “de color”, el poema afirma la identidad negra y celebra la historia y la cultura africana.	Afirmación, orgullo
Poema 7	Utiliza la ironía en “que vos dizque no sois negra sino canela nomá” para criticar las actitudes de aquellos que intentan minimizar o redefinir su identidad negra.	Metáfora, ironía	Presenta sentimientos de confianza y orgullo en la identidad, al tiempo que critica a aquellos que intentan redefinir su identidad negra.	Autoafirmación, orgullo

Poema 8	Utiliza la hipótesis en “Si Dios hubiera nacido aquí, aquí en el litoral” para imaginar una versión de Dios que es nativa de la región litoral y comparte las experiencias de su gente.	Metáfora, personificación	Crea un sentimiento de cercanía y familiaridad al imaginar a Dios como un miembro de la comunidad litoral. Sin embargo, también hay un reconocimiento de la falta de equidad y las dificultades que enfrentan los pobres y los negros.	Familiaridad, reconocimiento
Poema 9	Al igual que el poema 8, este también utiliza la hipótesis para crear una visión alternativa de Dios y la Virgen María como figuras relatables y familiares para la comunidad local.	Metáfora, personificación	Al igual que el poema 8, este poema también imagina a Dios y a María como figuras relatables en la comunidad local, generando un sentimiento de pertenencia y familiaridad.	Familiaridad, pertenencia

En resumen, estos poemas reflejan una mezcla de sentimientos que incluyen orgullo, resistencia, afirmación y celebración de la identidad y la herencia africana, al mismo tiempo que reconocen las luchas pasadas y presentes.

3.1.2.4 Análisis semántico

El análisis semántico es un proceso que busca entender el significado y la interpretación de las palabras y oraciones en un texto. Para este análisis, consideraré los temas principales, las palabras clave y las ideas centrales de cada poema.

Tabla 13 Análisis semántico

Poema	Temas principales	Palabras clave	Ideas centrales
Poema 1	Herencia africana, resistencia, orgullo	Afrodescendencia, África, sangre, libertad	La identidad africana es fuerte y persistente, a pesar de las barreras
Poema 2	Voz africana, resistencia, identidad	África, grito, voces del ancestro, identidad	África está presente en cada aspecto de la identidad de la persona, a pesar de las dificultades
Poema 3	Esclavitud, resistencia, orgullo	Carimba, esclavitud, conciencia, libertad	La marca de la esclavitud se convierte en un símbolo de libertad y dignidad
Poema 4	Despertar, lucha, resistencia	Despierta, negro, yugos, cadenas	Un llamado a la acción para que los negros despierten y luchen contra la opresión
Poema 5	Autodefinición, orgullo racial	Negra, carbón, protesta, color	Una afirmación fuerte y orgullosa de la identidad racial
Poema 6	Orgullo racial, historia africana, liberación	Negra, raza, ancestros, cadenas, libertad	El orgullo en la historia y la lucha por la libertad de los ancestros africanos
Poema 7	Autodefinición, orgullo racial, crítica social	Negra, identidad, sol, alimentación	Critica las percepciones sociales y afirma su identidad negra

Poema 8	Dios como negro, lucha social, identidad	Dios, litoral, negro, equidad	Dios, si naciera en el litoral, compartiría las luchas de la gente negra
Poema 9	Dios como negro, cultura afrodescendiente	Dios, pescador, María, pescado	Dios y María como figuras relatables en la vida cotidiana de los afrodescendientes

3.1.2.5 Similitudes analíticas

Teniendo en cuenta los fundamentos de la metodología desde el círculo ubuntuista, se recuperan similitudes entre los poemas, mostradas a continuación.

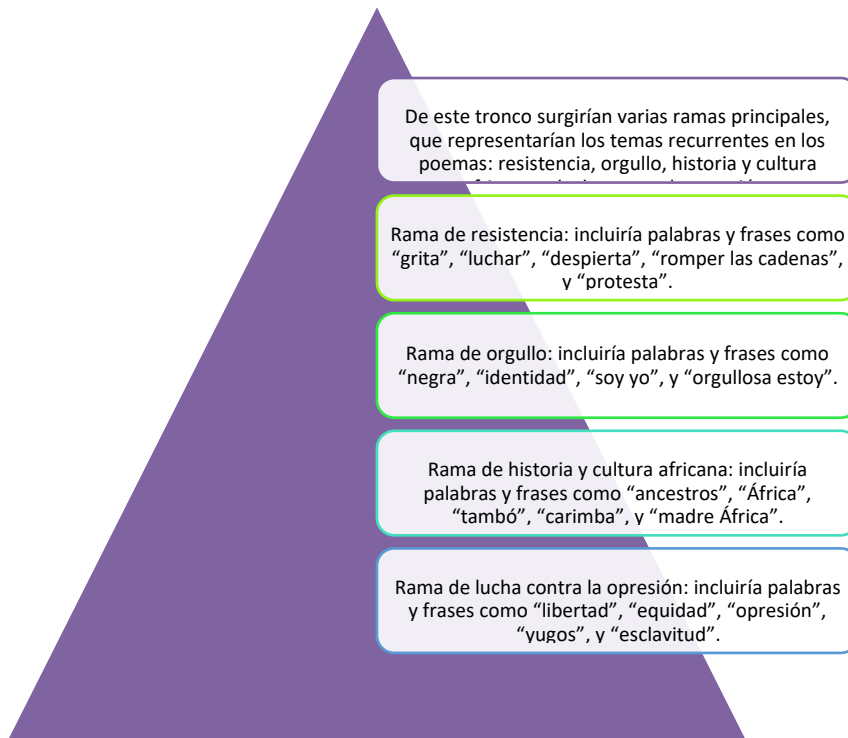
Tabla 14 Análisis de similitudes

				Similitudes semánticas		
Tema	Rima	Figura retórica	Sentimientos	Tema	Palabras clave	Ideas centrales
Todos los poemas se centran en temas de identidad negra y africana, y	Los poemas comparten una estructura de rima similar, lo que sugiere un estilo de	Todos los poemas hacen un amplio uso de las figuras retóricas, especialmente de las	Los sentimientos expresados en los poemas son consistentes a lo largo de	Todos los poemas tratan sobre la identidad africana o negra, la lucha contra	Palabras como “negro”, “África”, “identidad” y “libertad” son recurrentes en	Las ideas de resistencia, autodefinición, orgullo y reconocimiento de la historia y la

tratan la historia, la cultura y la lucha de la comunidad negra. Los temas de orgullo, resistencia, autoafirmación y celebración son recurrentes en todos los poemas.	escritura poética consistente.	metáforas, para evocar imágenes y sentimientos poderosos.	todos los poemas; reflejan una mezcla de orgullo, resistencia, afirmación y celebración de la identidad y la herencia africana. También reconocen las luchas pasadas y presentes de la comunidad negra.	la opresión y el orgullo racial.	todos los poemas; subrayan la importancia de estos conceptos para los autores.	cultura africana son centrales en todos los poemas.
---	--------------------------------	---	---	----------------------------------	--	---

3.1.2.6 Clasificación

Figura 15 Clasificación



Como se ve, en los hallazgos el vocablo más usado en los poemas analizados es **Negra**, como una autorreferenciación y una palabra que nombra la identidad propia, pues las poetas se asumen Negras como una manera de rebeldía y resistencia, pese a las connotaciones producto del colonialismo que se le han dado a esa palabra. Es decir, mediante su poesía estas mujeres escritoras resemantizan la palabra Negra, asociada a la fuerza, la valentía y la ancestralidad.

La segunda palabra más usada es **África**, que revela la herencia cultural producto de la diáspora y la trata transatlántica, y hay una mirada afectuosa con el continente que dejó profundas huellas a través de siete millones de personas que fueron arrancadas de sus territorios para ser esclavizadas; estos entraron por Cartagena, mayor puerto de comercio de personas africanas durante los siglos XVI a XIX.

La tercera palabra es **Identidad**, usada por las poetas en relación con las peculiaridades culturales que incluyen tradiciones, historia y valores compartidos por una colectividad y, en este caso, en relación con la afrodescendencia.

La cuarta palabra es **Libertad**, poetizada como el gran anhelo, como el tesoro perdido por los africanos esclavizados, como la posibilidad de vivir en un mundo sin racismo.

La quinta palabra es **Orgullo**, asociado en los poemas a la valoración por lo propio, por lo heredado de África, por la música, la espiritualidad, la tradición oral, la memoria y el color de la piel.

La sexta palabra es **Ancestros**, referida en los poemas a los saberes antiguos, a los antepasados, a la espiritualidad y la relación con lo sagrado. Esto se relaciona con el respeto y la sobrevaloración.

La séptima palabra es **Resistencia**, que, en la poética de las escritoras seleccionadas, se relaciona con la reafirmación de la dignidad, y con esa fuerza transformadora que promueve y defiende los cambios sociales, que pretenden la equidad y la ruptura con las desigualdades.

La octava palabra que más se repite es **Grita**, la cual en la poética es una exhortación a que el negro racializado, excluido y oprimido exprese, se desahogue y se mueva socialmente en búsqueda de un mejor futuro.

El peso de las frecuencias: palabradicción

Analizar y contar palabras en un poema no es solo una cuestión de número; implica identificar qué palabras llevan un peso significativo en el contexto del poema. En el caso de estos poemas,

palabras que se refieren a identidad, herencia, resistencia y raíces son de gran importancia.

Veamos una descomposición:

Figura 16 El peso de las palabras

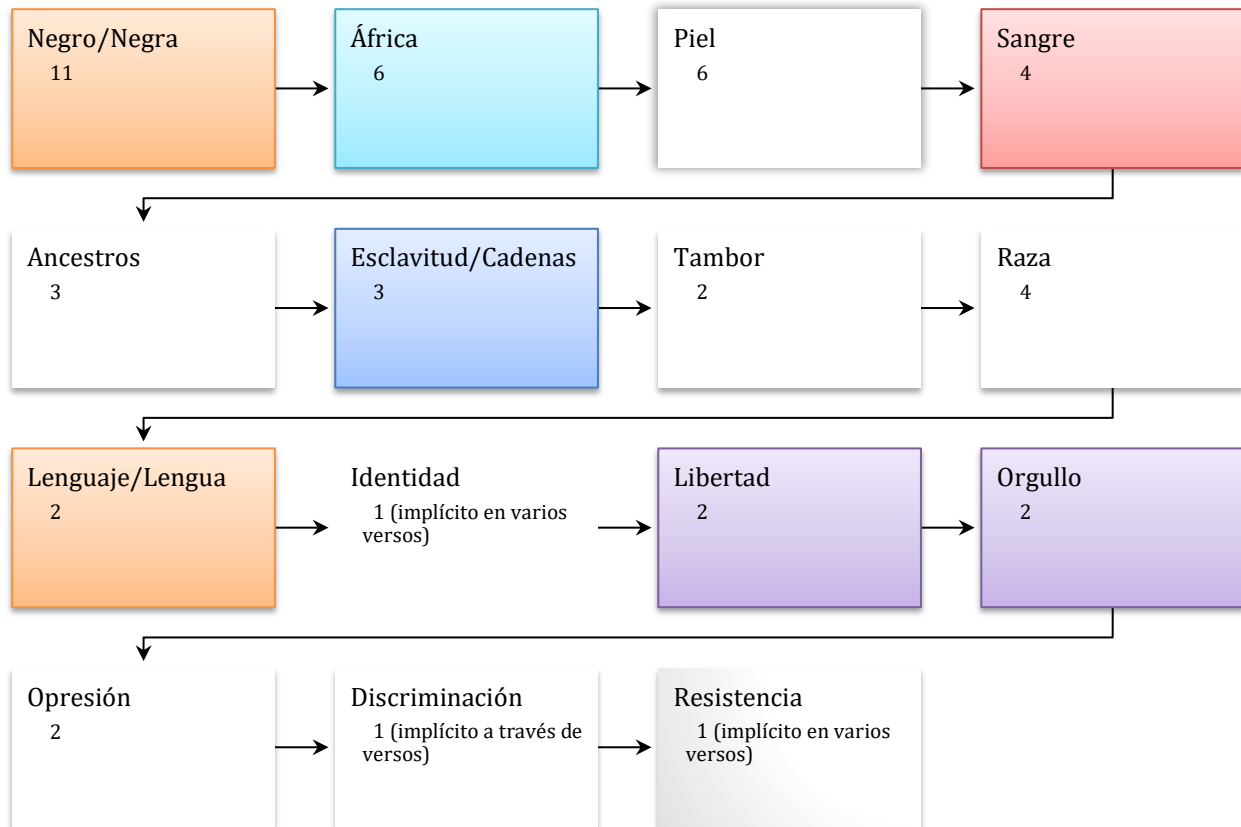
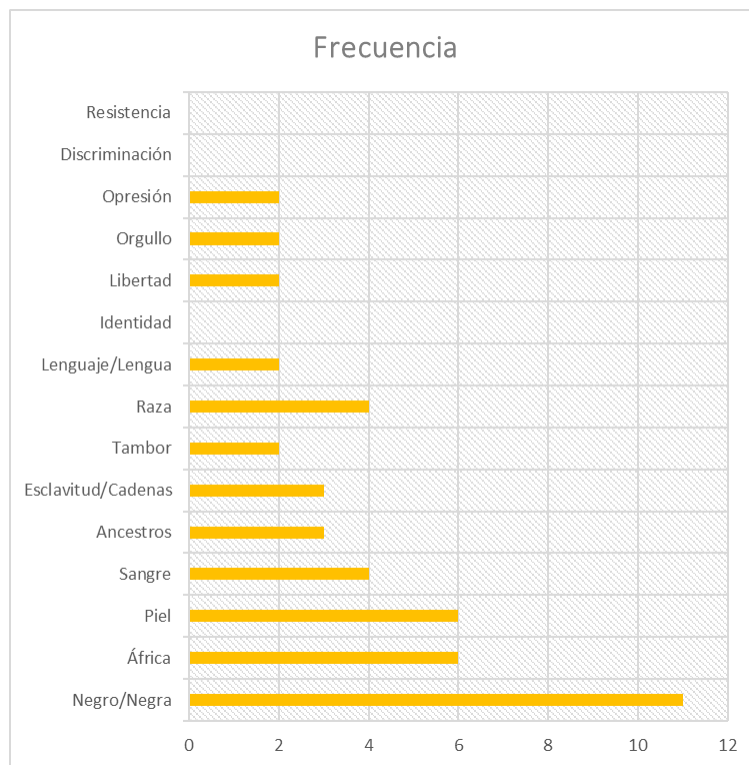


Figura 17 Frecuencia



Los poemas abordados y analizados en este trabajo exploran temas relacionados con la identidad, la raza, la esclavitud, la resistencia y el orgullo. La red semántica compleja a continuación muestra cómo estos temas están interconectados:

Tabla 15 Cuadro de frecuencia

Palabra	Frecuencia
Negro/Negra	11
África	6
Piel	6
Sangre	4
Ancestros	3

Esclavitud/Cadenas	3
Tambor	2
Raza	4
Lenguaje/Lengua	2
Identidad	1 (implícito en varios versos)
Libertad	2
Orgullo	2
Opresión	2
Discriminación	1 (implícito a través de versos)
Resistencia	1 (implícito en varios versos)

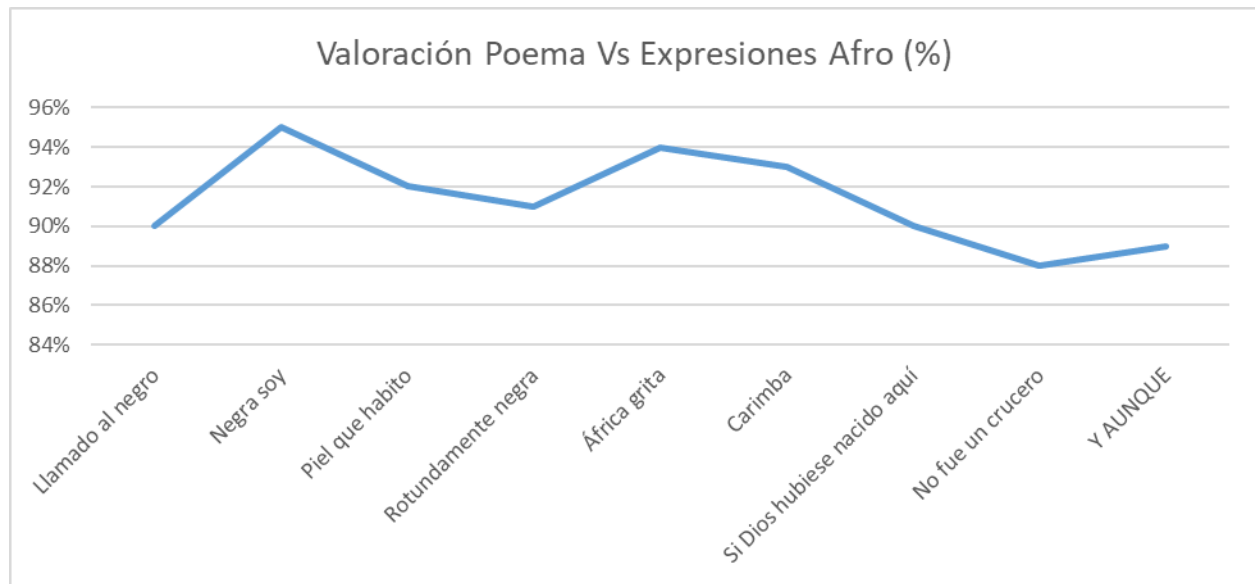
Figura 18 Frecuencia II

Negro/Negra	11
África	6
Piel	6
Sangre	4
Ancestros	3
Esclavitud/Cadenas	3
Tambor	2
Raza	4
Lenguaje/Lengua	2
Identidad	1 (implícito en varios versos)
Libertad	2
Orgullo	2
Opresión	2
Discriminación	1 (implícito a través de versos)
Resistencia	1 (implícito en varios versos)

Análisis

- **Negro/Negra:** Como era de esperar, estas palabras aparecen con mayor frecuencia, ya que los poemas abordan la identidad y orgullo negro.
- **África:** La mención frecuente de África resalta la conexión profunda con las raíces y el orgullo ancestral.
- **Piel y Sangre:** Son palabras que evocan la identidad física y la conexión con la herencia y la ancestralidad.
- **Esclavitud/Cadenas:** Remiten al pasado doloroso pero también son símbolos de resistencia y superación.
- **Raza:** Indica el tema central de identidad racial.
- **Tambor:** Representa la cultura y la música africana y su influencia persistente.
- **Lenguaje/Lengua:** Se refiere no solo al lenguaje literal, sino también a la cultura y la identidad.
- **Libertad, Orgullo, Opresión, Discriminación, y Resistencia:** Todas son palabras clave que reflejan los desafíos, luchas y triunfos de la comunidad negra a lo largo de la historia.

Figura 19 Expresiones Afro



El conteo presentado es una aproximación basada en los fragmentos de poemas proporcionados y puede variar dependiendo de la interpretación de qué se considera “importante”. Es importante destacar que cada poema, y cada poeta, tienen una intención única detrás de las palabras que elige, y el verdadero peso de estas palabras a menudo va más allá de su simple frecuencia en el texto.

Tabla 16 Símbolos entre poemas

Poema	Concepto clave	Símbol semántico
Llamado al negro	Despertar	Como un nuevo amanecer que ilumina un oscuro paisaje, ambos poemas “Llamado al negro” y “Negra soy” invocan un sentimiento de reconocimiento y orgullo propio.

Negra soy	Identidad	Tal cual un árbol se enorgullece de sus raíces firmes, “Negra soy” y “Piel que habito” celebran su origen y su piel.
Piel que habito	Conexión con la tierra	Como el mapa que muestra la historia de un continente, “Piel que habito” y “Rotundamente negra” trazan la historia de una identidad.
Rotundamente negra	Afirmación	Como un eco que resuena en una montaña, “Rotundamente negra” y “África grita” amplifican la voz de la resistencia y el orgullo.
África grita	Herencia	Al igual que las huellas en la arena cuentan una historia, “África grita” y “Carimba” nos recuerdan el pasado y la lucha.
Carimba	Lucha contra la esclavitud	Como una cicatriz que recuerda un pasado doloroso, “Carimba” y “Si Dios hubiese nacido aquí” retratan la historia y el legado de la resistencia.
Si Dios hubiese nacido aquí	Cultura local	Al igual que un canto que evoca la vida de un lugar, “Si Dios hubiese nacido aquí” y “No fue un crucero” se sumergen en la cultura y vida afrodescendiente.
No fue un crucero	Pérdida de identidad	Como un barco que navega sin brújula, “No fue un crucero” y “Y AUNQUE” exploran la

		desorientación y el anhelo de pertenencia en tierras desconocidas.
Y AUNQUE	Discriminación	Al igual que una sombra que no puede ser ignorada, “Y AUNQUE” y “Llamado al negro” enfatizan la discriminación y el estigma, pero también la fuerza para superarlos.

Análisis de relaciones:

- **Despertar / Identidad:** Ambos conceptos están presentes en numerosos poemas, resaltando la importancia del auto-reconocimiento y el empoderamiento.
- **Conexión con la tierra / Afirmación:** Las comparaciones reflejan el amor y la conexión con las raíces, así como la reafirmación de la identidad.
- **Herencia / Lucha contra la esclavitud:** Estos conceptos muestran el respeto por el pasado y la lucha constante por la justicia y la igualdad.
- **Cultura local / Pérdida de identidad:** Mientras algunos poemas celebran la rica cultura afrodescendiente, otros exploran la sensación de pérdida o desplazamiento.
- **Discriminación:** Este concepto atraviesa varios poemas, señalando los desafíos que enfrenta la comunidad negra y la lucha contra el prejuicio.

La utilización de símiles permite capturar la esencia de las conexiones semánticas entre los poemas, proporcionando una perspectiva rica y matizada de los temas centrales. Es importante señalar que la interpretación de poemas es subjetiva y puede variar según el lector.

Figura 20 Valoraciones

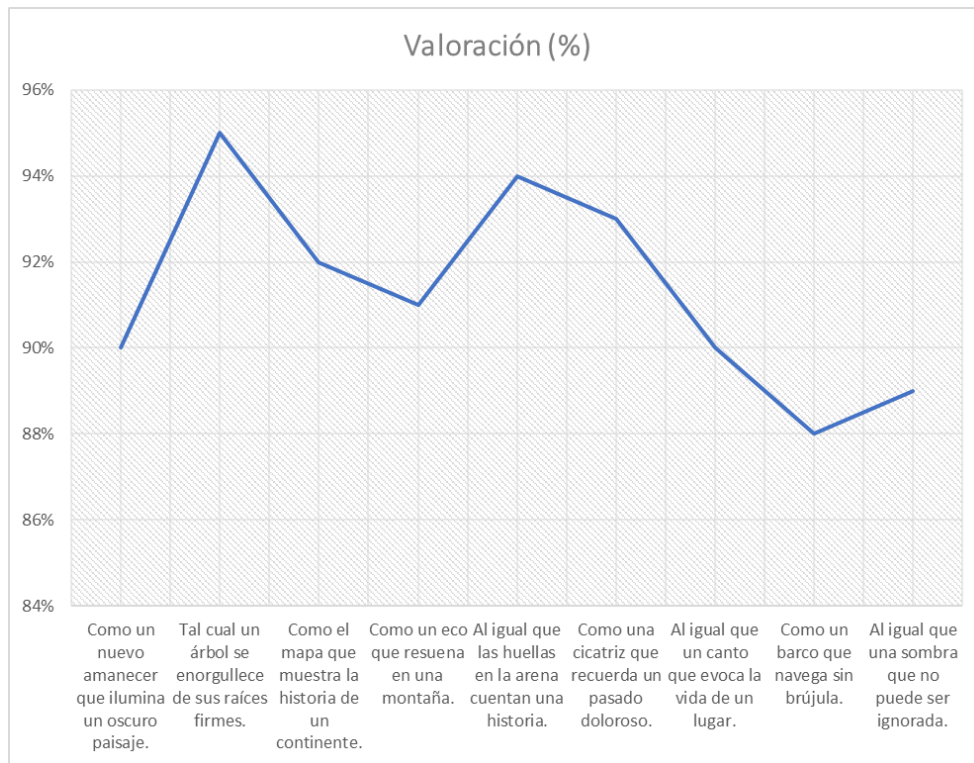


Figura 21 Árbol Semántico



Características

- **Diversidad de temas:** La red refleja una diversidad de temas que van desde la identidad personal y racial hasta el legado de la esclavitud y la importancia de África como fuente de identidad y orgullo.
- **Interconexión:** Los conceptos no existen en el vacío; están interconectados. Por ejemplo, la “Identidad” está vinculada a “África” a través del concepto de “Ancestros”. Esto sugiere que la identidad de los individuos negros no puede separarse de su herencia africana.
- **Dualidad:** Hay una dualidad presente en la red, que contrasta los aspectos negativos como “Esclavitud” y “Discriminación” con los positivos como “Resistencia y Orgullo”. Esta dualidad refleja la complejidad de la experiencia negra.

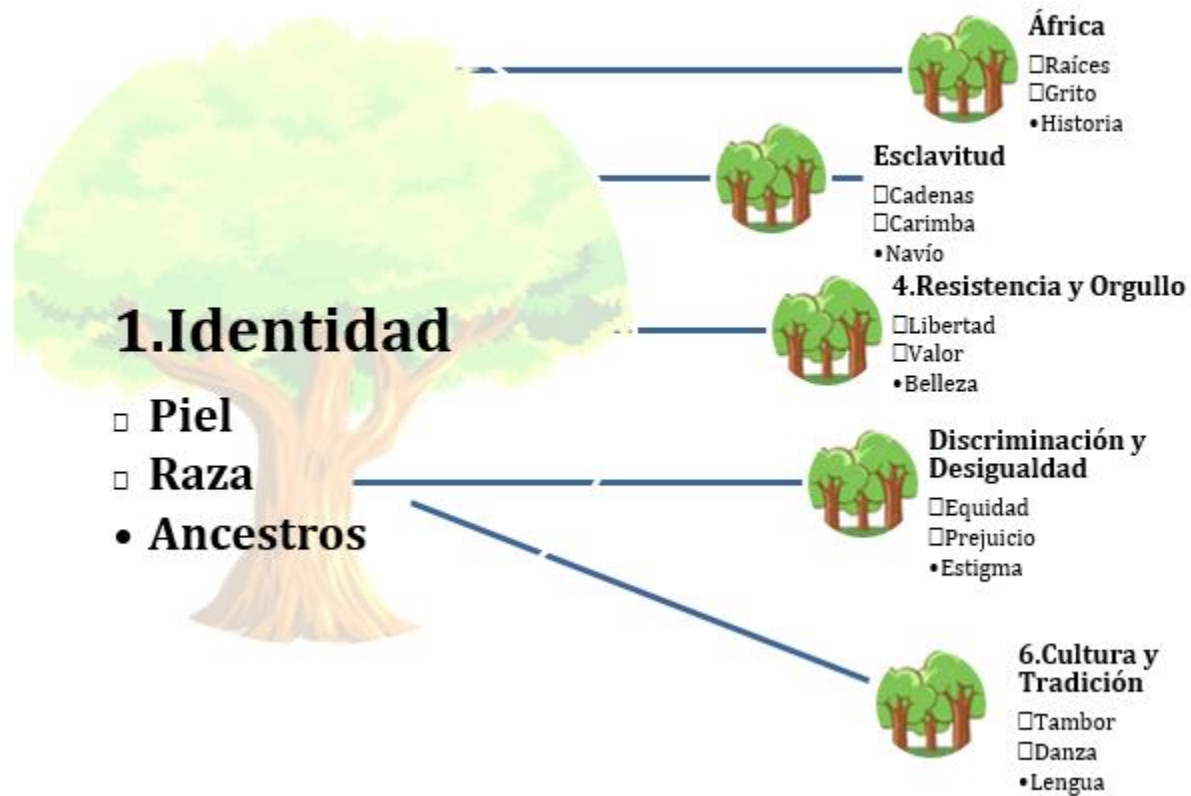
Implicaciones:

- La red destaca cómo la opresión histórica y contemporánea se entrelaza con un sentido profundo de identidad y resistencia.
- La conexión entre África, identidad y resistencia sugiere que la reconexión con las raíces africanas puede ser una fuente de empoderamiento.

Figura 22 Representación semántica



Figura 23 Conexiones de conceptos



1. Identidad

- Piel
- Raza
- Ancestros

2. África

- Raíces

- Grito
 - Historia
-

3. Esclavitud

- Cadenas
 - Carimba
 - Navío
-

4. Resistencia y Orgullo

- Libertad
 - Valor
 - Belleza
-

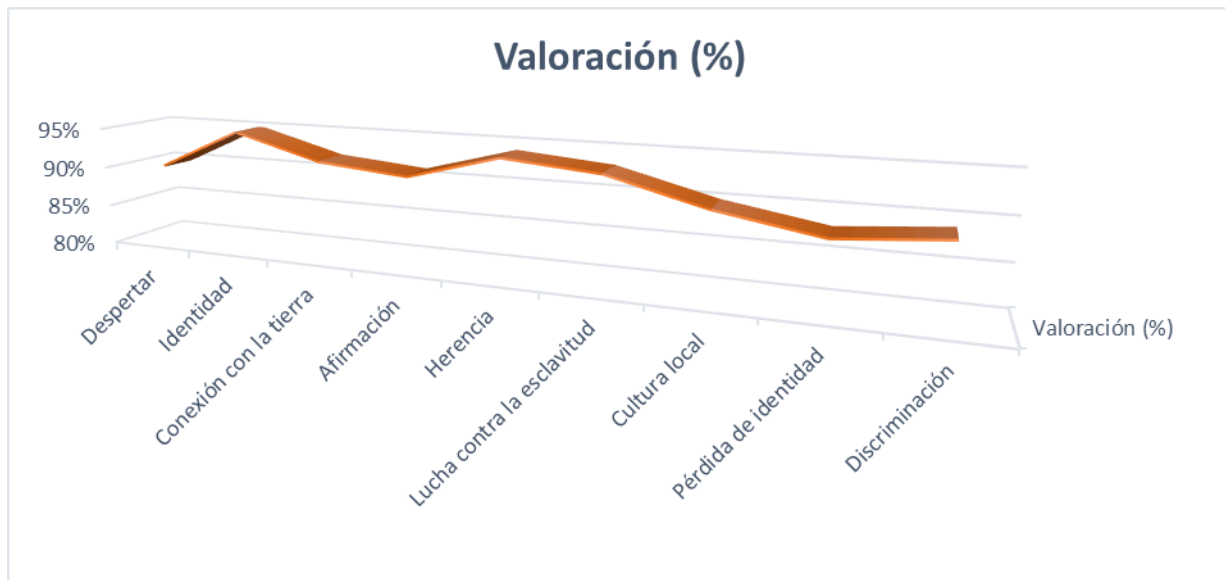
5. Discriminación y Desigualdad

- Equidad
 - Prejuicio
 - Estigma
-

6. Cultura y Tradición

- Tambor
- Danza
- Lengua

Figura 24 Valoraciones III



Árboles de palabras

Características

- **Estructura jerárquica:** Los árboles de palabras ofrecen una estructura jerárquica que destaca la relación entre un tema general y sus subtemas asociados.
- **Especificidad:** Mientras que la red semántica se centra en la relación entre grandes temas, el árbol de palabras se adentra en detalles más específicos. Por ejemplo, bajo “Cultura y Tradición”, se especifican elementos como “Tambor”, “Danza” y “Lengua”.
- **Simplicidad:** A diferencia de la red, los árboles de palabras son más simples y lineales en su presentación, lo que facilita su comprensión.

Implicaciones

- El árbol de palabras demuestra que los grandes temas pueden desglosarse en componentes más específicos que brindan un entendimiento más detallado.
- La estructura jerárquica refuerza la idea de que ciertos temas son fundamentales y generan otros temas relacionados.

Conclusión general del análisis cualitativo

Ambas herramientas, la red semántica y el árbol de palabras, son útiles para comprender y representar la rica tapezastera de temas presentes en los poemas. Mientras que la red resalta la interconexión y relación entre los temas, el árbol de palabras proporciona un desglose estructurado de estos temas. La combinación de ambas herramientas permite una comprensión integral de la complejidad y riqueza de los poemas presentados.

Figura 25 Árbol de palabras



1. Identidad

- Negro/a

- Piel
- Raza
- Ancestros

2. África

- Madre tierra
 - Raíces
 - Grito
 - Historia

3. Esclavitud

- Opresión
 - Cadenas
 - Carimba
 - Navío

4. Resistencia y Orgullo

- Reclamación
 - Libertad
 - Valor
 - Belleza

5. Discriminación y Desigualdad

- Injusticia
 - Equidad
 - Prejuicio
 - Estigma

6. Cultura y Tradición

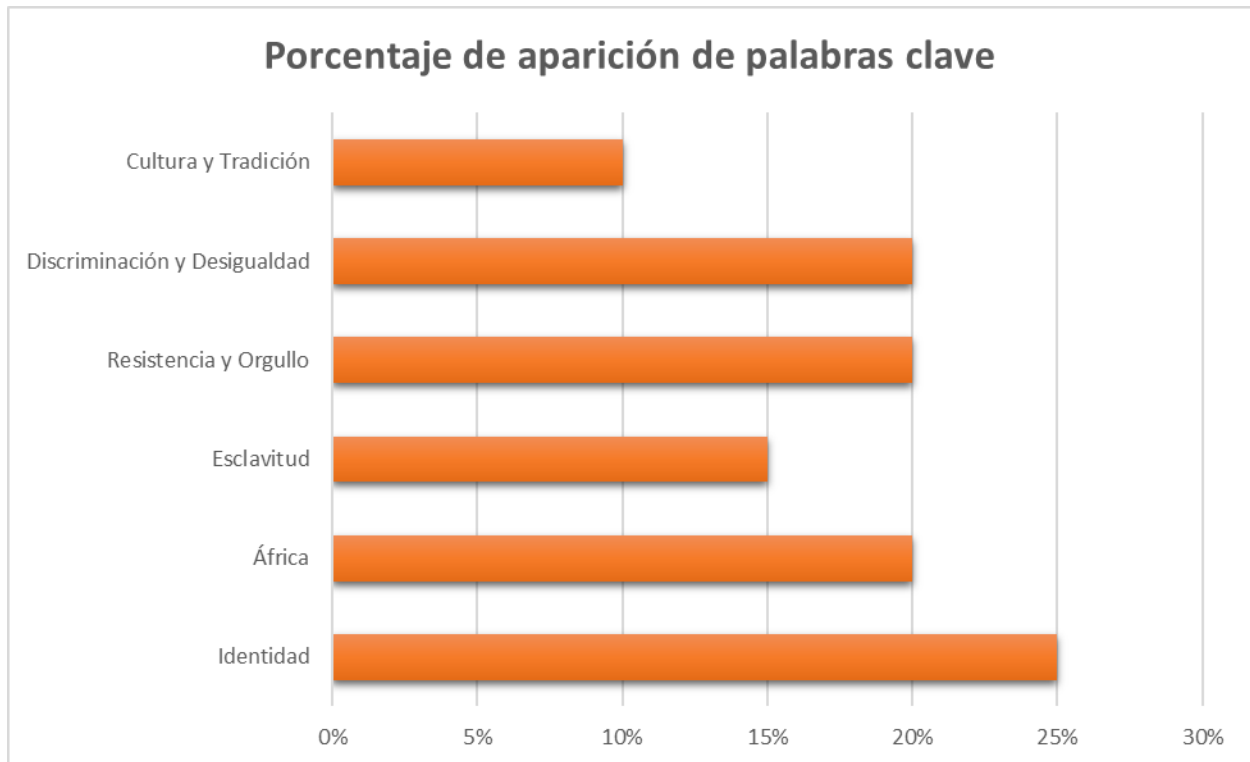
- Herencia
 - Tambor
 - Danza
 - Lengua

Tabla 17 Relación de conceptos y palabras

Tema	Palabras relacionadas	Porcentaje de aparición
Identidad	Negro/a, piel, raza, ancestros	25 %
África	Madre tierra, raíces, grito, historia	20 %
Esclavitud	Opresión, cadenas, carimba, navío	15 %
Resistencia y Orgullo	Reclamación, libertad, valor, belleza	20 %
Discriminación y Desigualdad	Injusticia, equidad, prejuicio, estigma	20 %

Cultura y Tradición	Herencia, tambor, danza, lengua	10 %
---------------------	---------------------------------	------

Figura 26 Porcentaje de aparición de palabras clave



Explicación

La identidad africana es un concepto complejo y rico que se puede explorar desde diferentes perspectivas. En este árbol de palabras he organizado las palabras en torno a tres temas principales: identidad, África, y resistencia y orgullo.

La raíz del árbol representa el concepto de identidad africana en sí mismo. Este concepto se puede dividir en dos ramas principales: identidad y África.

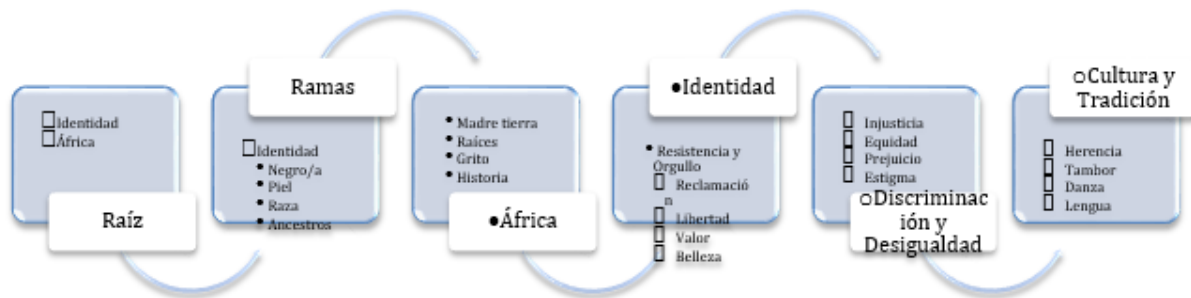
La rama de identidad explora los diferentes aspectos de la identidad africana, como la raza, la piel, los antepasados y la cultura. La rama de África explora el papel de África en la identidad africana, como la madre tierra, las raíces, el grito y la historia.

Las ramas secundarias representan temas más específicos relacionados con la identidad africana.

La rama de identidad explora los temas de resistencia y orgullo, así como la discriminación y la desigualdad. La rama de África explora el tema de la esclavitud, así como la cultura y la tradición.

Este árbol de palabras es solo una representación parcial de la identidad africana. Hay muchos otros aspectos de este concepto que podrían explorarse.

Figura 27 *Circulación de conceptos*



Al examinar la colección de poemas presentada, es evidente que existe una profunda interconexión entre ellos, por cuanto giran en torno a temas de identidad, herencia, resistencia y orgullo afrodescendiente.

Identidad y Autoafirmación

Los poemas “Negra soy” de Mary Grueso y “Rotundamente negra” de Shirley Campbell se presentan como fuertes declaraciones de autoafirmación. Ambos poemas desafían las narrativas preconcebidas sobre la belleza y la identidad negra. Mientras que en “Negra soy” la poeta desafía directamente las denominaciones de “morena” y “de color”, en “Rotundamente negra”, Campbell celebra orgullosamente sus características físicas. La firme reivindicación de su identidad negra se convierte en un acto poderoso de resistencia contra las normas y expectativas de la sociedad.

Conexión con África y Herencia

En “África grita” y “Carimba” de Lucrecia Panchano, así como en “Piel que habito” de Lubi Prates, la conexión ancestral con África es un hilo conductor. Estos poemas no solo evocan la tierra natal como fuente de identidad y cultura, sino también como un recordatorio del sufrimiento y la resistencia de sus antepasados. La imagen de África como una voz resonante que atraviesa generaciones y océanos es poderosa y evocadora, y es un recordatorio de la resistencia y el espíritu indomable de la comunidad afrodescendiente.

Cultura y Tradición

“Si Dios hubiese nacido aquí” de Mary Grueso es una maravillosa amalgama de cultura, tradición y religión. Al imaginar a Dios naciendo en la región del Pacífico de Colombia, Grueso pinta un cuadro vívido de la vida cotidiana, la música, la comida y las celebraciones. Este poema, al igual que los demás, también destaca la rica tapeza cultural que forma la identidad afrodescendiente.

Desplazamiento y Pérdida

Lubi Prates, en “No fue un crucero” y “Y Aunque”, aborda el dolor del desplazamiento forzado y la diáspora. Hay un lamento palpable sobre la pérdida de identidad, cultura y lengua que ocurrió cuando los africanos fueron llevados durante el comercio transatlántico de esclavos. Sin embargo, incluso en este contexto de pérdida, hay una resistencia subyacente, una lucha por mantener viva la memoria y la identidad.

Llamado a la Acción y Despertar

El poema “Llamado al negro” de Lucrecia Panchano es un llamado apasionado a la acción, un llamado a despertar del letargo y abrazar la identidad y el destino. Se hace un llamado para romper las cadenas del pasado y abrazar un nuevo amanecer. Es una exhortación a la comunidad para que se levante y se haga oír.

En conjunto, estos poemas pintan un retrato multifacético de la experiencia afrodescendiente. A pesar de los desafíos, la discriminación y las luchas, hay una celebración vibrante de la identidad, una reverencia por la herencia y un espíritu inquebrantable de resistencia y orgullo que atraviesa cada verso.

3.1.3 El cuerpo afro y la poesía

Según hemos anotado, una de las características de la poesía negra es el cuerpo, sufrido y gozado, esclavizado y libre también, como un territorio en el que suceden los hechos históricos, personales y familiares; el cuerpo es el punto de encuentro con el mundo. Según Edgar Benítez en su texto *Vos no parecés negro* (2017),

“El cuerpo humano es de múltiples colores. Roja es la sangre, blancas las escleróticas, marrón la mierda, amarillo los orines, rosada la lengua. La pluralidad cromática de nuestro cuerpo es amplia. Sin embargo, vemos en la gente, y la gente ve en nosotros, un solo color. El color de la piel. Hay quienes se ven blancos, negros, amarillos e incluso azules, y así los vemos y así nos ven. Incluso, en nuestra infancia, algunos usábamos el cuestionable lápiz color piel, que era también uno solo”. (p.32)

Para Foucault, el cuerpo humano es el lugar en el que la realidad sucede y por tal razón está sometido a relaciones de poder; para el pensador francés, el cuerpo es una fuerza de producción que se inscribe en un sistema político; por eso, la necesidad poética de cantarlo, celebrarlo y denunciar su esclavización. Este es un tema reiterado en la poética negra que ha logrado ver en el cuerpo el lugar de todas las representaciones, aspiraciones y batallas que hay que dar. Tanto así, que no solo el arte y la poesía, sino que también las ciencias sociales se han interesado en el cuerpo como lugar de contienda. Así lo señala Rebeca Cena en su ensayo

Afectos, Identidades y Corporalidades:

“El régimen de acumulación ha posicionado como sitio privilegiado de dominación y estructuración del poder el control de los cuerpos, de modo tal que analizar los modos en que los sujetos sienten, perciben y actúan en el mundo se ha vuelto central para las investigaciones científicas”. (p.19)

Y podemos agregar que los estudios históricos y de género también abordan con mayor frecuencia el tema del cuerpo por encontrar en él un resumen de toda la historia negra. Así es para Betty Ruth Lozano Lerma (2019), quien asegura en su libro *Aportes a un feminismo negro decolonial*:

“En el cuerpo de la población negra hay una huella, una marca, un signo; este signo es una marca de inferioridad, de subordinación. Es una valoración social negativa de su fenotipo de rasgos negros definidos fundamentalmente por el color de la piel y el tipo de cabello. Esta marca de inferioridad, este signo, exhibe “los rasgos que recuerdan y remiten a la derrota histórica de los pueblos africanos frente a los Ejércitos coloniales y su posterior esclavización”. A toda persona negra, independiente de su cultura y tradiciones, se la percibe y trata como perteneciente a esta historia”. (p. 258)

También dice Betty Ruth Lozano Lerma sobre el erotismo, componente básico del cuerpo negro:

“Las mujeres que muestran estas poetas están orientadas por la búsqueda del amor y el deseo. Son cuerpos atravesados por el deseo sexual en la búsqueda de apaciguar su fuerza implacable. El cuerpo de las mujeres negras es el cuerpo del deseo transgresor que persigue su propia satisfacción sin olvidar la satisfacción del otro/a, puesto que reconocen el placer de dar placer. Son mujeres que se plantan como sujetas con derecho a la vivencia libre de su sexualidad. Mujeres que al reconocer el poder de lo erótico en sus vidas se contactan con su “fuente más profundamente creativa y, a la vez, actuamos como mujeres y nos autoafirmamos ante una sociedad racista, patriarcal y antierótica”. (p. 275)

En su ensayo *El cuerpo como lugar de habla: expresiones artísticas y producción de saberes desde perspectivas feministas y antirracistas*, Lucía Belmes (2022) se refiere al libro *Un cuerpo negro*, de la poeta brasilera Lubi Prates, en el que el cuerpo tiene un lugar central:

“La figuración del cuerpo negro que atraviesa el libro reflexiona sobre qué es lo que constituye a ese cuerpo racializado: “para este país/ traje/ el color de mi piel/mi pelo rizado/mi idioma materno/ mis comidas favoritas/ en la memoria de mi lengua/ para este país/ traje/ mis Orishas/ sobre la cabeza/ todo mi árbol genealógico/ ancestros y raíces” Por un lado se nombra toda la riqueza que conforma esa vida, las tradiciones, las raíces, pero en el mismo poema aparece también la violencia racista que vuelve descartables a esos cuerpos”. (p. 5)

Por su parte, Sara Carini, en su ensayo *La expresión poética de Shirley Campbell Barr y Mayra Santos-Febres* (2022), habla de la necesidad de poetizar el cuerpo para salir del estigma; así es como destaca

“el valor del cuerpo como eje de la subversión del estereotipo sobre el sujeto afrodescendiente, señalando que los discursos sobre el cuerpo pueden influir en la percepción del cuerpo social y del cuerpo político de las nuevas identidades colectivas que se gestan en el marco de la afrodescendencia”. (p. 158)

Sabemos que el cuerpo negro fue objeto de comercio y de opiniones externas, de miradas inquisitorias y opresivas que no correspondían con la propia mirada, por lo que

“la poetización de la que fue objeto ya durante el siglo XX permitió que la perspectiva de este sujeto dejara los márgenes en los que había sido incluido históricamente y tomara una forma. Como hemos tenido la ocasión de ver con antelación, la mirada con la cual los autores del negrismo miraron el cuerpo afrodescendiente dio la posibilidad de reivindicar un espacio dentro de la comunidad y establecer la necesidad de mirar a ese cuerpo para tomar conciencia de la identidad del Caribe”. (Carini, 2022, p. 160)

Sin embargo, para la autora hay una diferencia con los autores actuales, ya que el cuerpo que aparece en las nuevas producciones es un cuerpo que tiene una conformación política más compleja que sus antecedentes. El yo lírico lo muestra y lo describe en la complejidad que le viene de una condición subalterna por género, clase, etnia, y lo hace a partir de una perspectiva subjetiva, que tiene como lectores modelo la propia comunidad afrodescendiente. Por esta razón, es un cuerpo que se establece como sujeto de contradicciones y confrontaciones propias de las complejidades de la raza y la discriminación, y además es un cuerpo sin vergüenza, es un cuerpo que siente y desea, que anhela y piensa, y que se narra mediante sus aventuras y pensamientos, reconociéndose como ser individual, pero perteneciente a una comunidad y una raza.

Así también lo indica Claudia Mercedes Jiménez Garcés, para quien la definición de cuerpo es

“una discusión permanente entre las ciencias sociales, las miradas frente al cuerpo se encuentran en una constante tensión que se extiende en los inicios del pensamiento moderno. La tensión que se descubre entre otras prácticas y epistemes, a través de dualismos, particularismos y colectivismos que han manejado de acuerdo a los intereses de las sociedades lo que se podría comprender como el cuerpo”. (p. 57)

En el caso del cuerpo de la mujer negra, según Echeverría Gálvez (2018, citada por Dobinger y Quioto, 2019),

“la hipersexualización del cuerpo de la mujer negra ha sido y continúa marcada en el imaginario social con el signo o estigma del cuerpo hipercorporizado, lo erótico, lo exótico, lo salvaje o devaluado, sucio, impenetrable y emplazado en la prostitución y la servidumbre. Por consiguiente, la sexualidad de las mujeres y hombres

afrodescendientes es calificada todavía como insaciable, instintiva y despojada de toda humanidad. De esta manera, se marcan otros estereotipos que minimizan sus capacidades intelectuales y racionales”. (p. 322)

Frente a estos estereotipos la poesía asume, mediante el valor de la palabra, la reivindicación del cuerpo, al nombrarlo, al apropiarlo, al resaltarlo como un escenario donde transcurren la alegría, el conocimiento y la ancestralidad.

“Es a través del cuerpo donde el sujeto simboliza las relaciones con el mundo. Las disyuntivas de ello, es bajo qué expectativas una sociedad lo oculta o lo expresa, cuando es inclusión o cuando es exclusión o cuando hace parte de ambas categorías. Desde las sociedades modernas, el cuerpo fue separado de su naturaleza, pero también de los otros y de sí mismo”. (Jiménez Garcés, 2015)

3.1.4 El Yo poético y el Yo lírico

Además de la importancia del cuerpo en la poesía afro o negra escrita por mujeres, la pregunta sobre el Yo es clave. El Yo es uno de los interrogantes más importantes de la humanidad, que ha buscado definirlo mediante la religión, la filosofía, la psicología, el psicoanálisis. Posiblemente fue Freud el autor que más se interesó y trabajó este concepto introduciéndolo en la cultura del mundo. Por supuesto la literatura se ha interesado enormemente en el Yo, como Robert Louis Stevenson, que con su célebre *Doctor Jekyll y Mister Hyde* habló del Yo desdoblado en que viven el bien y el mal. Dostoievski, Kafka y muchos otros escritores, hasta los casos de la autobiografía y la autoficción, géneros que involucran al Yo y las historias personales o de vida. En cambio, en el caso de la poesía ha sido más difícil determinar este Yo que busca expresarse debido a los orígenes de la poesía que tenía mucho de canto, de himno y

que en principio era más colectiva, por lo que no existía propiamente un Yo poético o lírico. Este aparece en el romanticismo alemán, cuando la figura del autor empieza a ser reconocida y las obras dejan de ser anónimas, y el Yo lírico aparece en el siglo XX, producto de las experimentaciones literarias.

Hemos visto que una de las características de la poesía negra a través de su historia ha sido reivindicar el Yo colectivo, la memoria ancestral, que se funde en lo colectivo, elemento básico de la filosofía Ubuntu, donde ser implica pertenecer. Sin embargo, hemos visto también que dentro del desarrollo histórico de la poesía negra han surgido voces poderosas que cuentan historias personales con una sensibilidad única, aunque toman de la historia negra elementos que integran a su poesía; tal es el caso de las poetas seleccionadas para esta tesis.

Como afirma M^a Cinta Montagut en su libro *Tomar la palabra. Aproximación a la poesía escrita por mujeres* (2014):

“Ser poeta significa para una mujer ante todo la necesidad de componer su propio sujeto. Es decir, tener que buscar su posición en el mundo confrontándose con todo aquello que está fuera de ella misma y dejando de lado todo lo que la cultura a lo largo de los siglos ha configurado como femenino. La búsqueda primordial, la primera que debe hacer una mujer que quiere escribir, es la de la voz propia, la del lenguaje, ya que la poesía es ante todo expresión verbal. A través de las palabras se traducen ideas, sensaciones, sentimientos, percepciones y todo aquello que se quiere expresar en el poema”. (p.25)

Hay que reconocer que cuando se habla de un cuerpo esclavizado o marcado, se habla de un cuerpo en particular; así mismo, la experiencia de la discriminación o el racismo se producen en cada uno, por lo que la experiencia, aunque colectiva, también es única.

Según Marc Angenot en el libro *Teoría literaria*,

“El sujeto es un mediador, un creador del sentido ya en el primer nivel en el mundo como estructura-receptáculo de las sensaciones y como su traductor. Como actividad cultural, la literatura tiene su origen en el cuerpo del sujeto. La reflexión y la sublimación se engendran en y por la relación dinámica entre el sujeto y el mundo”. (90)

Si hay algo de subjetivo en el arte, es sin duda la poesía, ese lugar donde más se evidencia la subjetividad, asociada a los sentimientos, emociones, experiencias particulares y momentos históricos concretos, y para ello el poeta utiliza voces narrativas para lograr sus propósitos. Dentro de su evolución la poesía ha logrado desarrollar al Yo poético y al Yo lírico.

“En la configuración o conformación de la persona poética pueden darse distintas variantes, que reflejan, bien la voluntad de acercamiento a las características y circunstancias del autor, como ocurre, por ejemplo, con el correlato autorial o la ficción autobiográfica; o bien su distanciamiento y ocultamiento en diferentes personajes, como en el caso de la ironía, la perspectiva múltiple o el monólogo dramático”. (Llorente, 2007, p.12).

Para lograr comunicar esta subjetividad el poeta utiliza el Yo poético, que es autorreferencial, ya que habla de la interioridad del autor, sus sentimientos, emociones y anhelos. En cambio, el Yo lírico es un sujeto discursivo externo al propio poeta, por lo que puede hablar en tercera persona y referirse a circunstancias, personajes y objetos diferentes al poeta.

El poeta utiliza una voz para hablarle a su lector, una voz que en la tradición era ejercida de manera oral, con todo el ritmo y la gracia que permite la oralidad, pero que al trasladarse a la escritura esta voz adquiere otra dignificación y otras características. Podemos afirmar que esa

voz que el poeta escoge para decir su poema, la voz que nos habla y que nos resulta identificable, es el Yo poético, escogido por el poeta para cada poema, una voz que es suya y también nuestra. Es en la poesía donde más se hace evidente la voz poética, que nos permite asociar al autor con el poema. Hay que reconocer que a partir del psicoanálisis, las revoluciones del siglo XX, los cuestionamientos a la religión, los grandes discursos, las epopeyas de héroes extraordinarios han sido revaluadas y en su lugar aparecieron las pequeñas voces que narran al mundo desde su punto de vista, desde la precariedad, el dolor, la insignificancia, un hombre o mujer común, tal como lo afirma el gran poeta inglés Wystan Hugh Auden, que, en el ensayo *La mano del teñidor*, escrito en plena II Guerra Mundial, reflexiona sobre el protagonista actual de la poesía: “no es el Gran Héroe ni el rebelde romántico, ambos realizadores de hechos extraordinarios, sino el hombre o la mujer que, dentro de cualquier actividad, a pesar de las presiones impersonales de la sociedad actual, logra adquirir y conservar un rostro propio”.

En el caso latinoamericano se hizo necesario contar con las voces de los marginados, de los excluidos, de las mujeres, de los negros, de los blancos pobres, de los indígenas y de todos aquellos alejados de los proyectos fundacionales de los Estados del siglo XIX, productos de elites racistas, clasistas y patriarcales. “El Yo de una mujer que escribe poesía es un yo mucho más precario y mucho más complejo puesto que no sólo debe transformar el lenguaje cotidiano sino también transformar todo un universo de símbolos y connotaciones que durante siglos han ocultado su auténtico ser y sus deseos” (M^a Cinta Montagut, 2014). Tal es el caso de Mary Grueso, que en su poema *Negra soy* identifica su voz poética, su Yo poético con su voz personal, para que lo que nos transmite en sus versos se sienta más real, ya que sentimos que es ella, no una de sus voces quien nos dice:

¿Por qué me dicen morena?

Si moreno no es color,

yo tengo una raza que es negra

y negra me hizo Dios.

La voz poética no es única en el autor o la autora; como en la novela o en los cuentos el autor puede contar de diferentes maneras su yo, su voz narrativa busca la forma adecuada para su relato, por lo que esta puede variar de estilo de una obra a otra, incluso dentro de una misma narración. Este tema ha sido objeto de muchos debates, pero en la actualidad se acepta que la voz poética varía en un mismo autor, y como ejemplo indiscutible se presenta al poeta portugués Fernando Pessoa, quien escribía con varios heterónimos y cada uno tenía un estilo distinto; así, existían Alberto Caeiro, Álvaro de Campos, Bernardo Soares y Ricardo Reis, que tenían cada uno su estilo y su voz poética, desarrollaban obras diferentes e incluso llegaron a dialogar entre sí.

La voz poética es una construcción producto del talento, la imaginación y la necesidad de expresar de un modo determinado lo que el poema quiere. Es una ficción que sirve para lograr decir lo que el poeta quiere: sus verdades, sus anhelos, sus tristezas y alegrías. No se debe confundir con el autor, en este caso es más una voz de un narrador, escogida por el poeta.

Vemos que, en *Rotundamente negra*, de la poeta Shirley Campbell, el Yo poético reivindica la condición de mujer negra, con absoluto convencimiento, dándole a las palabras la fuerza reivindicativa desde lo personal, lo propio, lo vivido:

Y me niego rotundamente

a dejar de ser yo

a dejar de sentirme bien

Nevis Balanta Castilla

cuando miro mi rostro
en el espejo
con mi boca
rotundamente grande
y mi nariz
rotundamente ancha
y mis dientes
rotundamente blancos
y mi piel
valientemente negra

Para Paula Dvorakova, de la Universidad de Granada, en su artículo “Desde la calle Lucena hasta el hotel de Simbad. Sobre las identidades y la construcción del yo poético”, la poesía y la vida del poeta son diferentes, pero a pesar de eso el lector siempre busca vínculos entre las palabras y la vida del autor, para relacionar la intimidad del autor con la suya propia. Al respecto dice:

“Lo lógico es que nos preguntemos cómo funciona exactamente este proceso, qué es lo que en realidad está haciendo el poeta a la hora de elaborar en el poema una experiencia, un yo poético que sabemos de sobra que es ficticio (aunque eso no siempre se ha dado por hecho) pero que sin embargo en cierto sentido desde fuera nunca deja de percibirse como si fuera totalmente real, porque lo que se busca es una especie de complejo efecto autobiográfico. Habría que analizar cómo entiende el poeta su propia escritura, su papel de poeta, su proceso creativo, qué es lo que significa para él un poema y ese yo poético que se construye en su discurso. Hay que intentar comprender cómo se configura la

compleja relación entre la identidad del poeta y la identidad que construye en su escritura, entendidas las dos como entidades inestables, huidizas y cambiantes, determinadas por una serie de factores históricos, culturales e ideológicos, que actúan a niveles conscientes e inconscientes”. (Dvorakova,1999.p33)

En la modernidad se han agrupado en un conjunto las diferentes formas heterogéneas bajo la etiqueta de poesía lírica, que incluye un espectro variado de géneros de poesía, que según Fernando Cabo Aseguinolaza y Maria do Cebreiro Rabade Villar (2006), en su libro *Manual de teoría de la literatura*:

“Constituye ya un modo de leer, revelador de determinadas operaciones críticas. Entre estas operaciones se cuenta, precisamente, el énfasis en el modo autorial como trazo determinante del poema. Esta herencia no tiene tanto que ver con la mera descripción de una manera de decir –la modalidad enunciativa marcada por la primera persona autorial– como con el predominio de la subjetividad. De este modo, la lírica sería una de las formas más intensas y prestigiadas de la escritura del yo, sin que tal conexión implique el uso obligado de la primera persona gramatical ni tampoco, dicho sea de paso, ninguna pretensión de sinceridad o verdad referencial. Se trataría más bien de una de las manifestaciones privilegiadas del *homo estheticus* moderno del que habla Luc Ferry, en donde la asociación de la estética y de la subjetividad alcanza una intensidad muy particular, especialmente por su relación directa con el lenguaje”. (p.51)

Hay que reconocer que todas estas escrituras del yo han recorrido un largo camino que incluye la autobiografía, la experimentación y la trasgresión el yo, y se continúan experimentando formas y lenguajes, como lo dicen Brigitte Jirku y Begoña Pozo de la

Universidad de València en su artículo “Escrituras del yo: entre la autobiografía y la ficción” (2011):

“Una característica común a todas las escrituras del yo del incipiente siglo XXI es la multiplicidad de voces y de perspectivas dentro del propio texto. Ya no existe un enfoque singular: la perspectiva del yo se complementa con otras voces, como las de los colectivos alrededor, de manera que lo que narran algunos protagonistas secundarios es tan importante como lo referido por los principales. Así mismo se crea un diálogo entre el ámbito subjetivo y el colectivo de la experiencia, lo que contribuye a disolver las categorías de verdad y autenticidad como referentes a la hora de analizar y organizar la escritura”. (p.43)

El Yo poético no busca la exaltación del ego, como podría pensarse, ni crear un relato biográfico para destacarse, sino, por el contrario, “puede afirmarse, pues, que la escritura del yo no es un simple relato de la vida, sino una contribución a la vida y a la educación. En virtud de esta empresa transformadora, el yo ya es otro, pero también es otro ante los otros, y ello supone que la cuestión de la identidad puede derivar del ámbito de lo individual al de lo social”, como lo afirma Elena Cuasante Fernández de la Universidad de Cádiz en su ensayo *Las escrituras del yo y sus variantes funcionales* (2018). Para esta autora, la creación basada en la voz poética individual permite contar con mayor convicción un relato histórico:

“Más que una contradicción, lo que aquí aparece es la doble dimensión de la escritura autobiográfica: por un lado, es el relato de una experiencia individual; por otro, el reflejo del universo colectivo. Es precisamente esta última dimensión, la de lo social, la que justifica el propósito testimonial, que carecería de sentido si se viera desprovisto de su

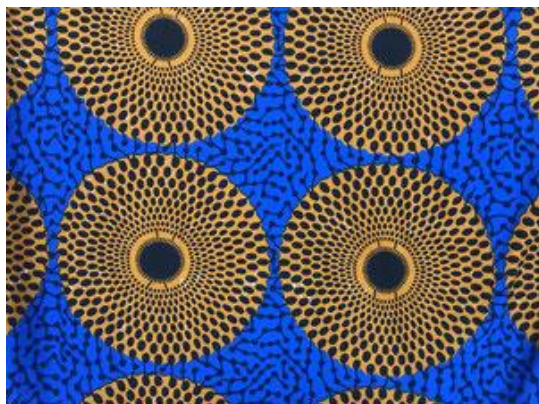
valor comunicativo, es decir, si no fuera acompañado de la identificación del lector eventual”. (p.87)

3.1.5 Importancia del círculo Ubuntu en lo pedagógico

En esta investigación se circula y no se triangula, pues el círculo para la cosmovisión ubuntuista implica transformación y diálogo entre todos los componentes investigativos; es decir, aquí no está la teoría por encima del dato, en este caso el que emerge de la poética o de las entrevistas realizadas.

El círculo presente en la cosmovisión ubuntu transmite sabiduría e importancia de la palabra, y entre los Adinkra de Costa de Marfil el círculo está asociado al liderazgo circular, la grandeza y el carisma y la telaraña circular de la *Ananse Ntontan*; significa la sabiduría y la creatividad que permite para el caso sudafricano fortalecer el tejido social. El círculo para muchas culturas africanas no tiene principio ni fin y está asociado a lo múltiple, lo plural y a temporalidades que fluyen constantemente.

Así las cosas, la naturaleza está llena de círculos que ponen a dialogar a los humanos y los no humanos de manera compleja, dinámica, transformadora y fluida. En el círculo todo se renueva, y es además símbolo de protección; en esta investigación lo asumo como un símbolo que me libra de maldades cuando se trabajan estos temas. El círculo es la representación de la vida que se recorre y se experimenta; de esta manera se evidencia en algunas de las simbologías de la geometría africana estampada en las telas. La imagen de esta tela se titula “Pozo de agua”.

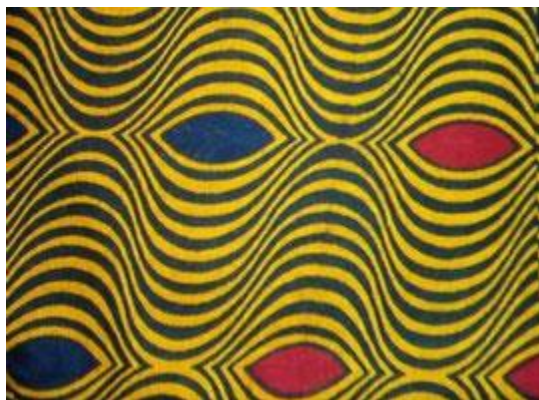


“Cuando tiras una piedra a un pozo produce ondulaciones como estos círculos, igual que lo que hacemos y decimos provoca un efecto bueno o malo en los que nos rodean”.

Fuente: Mama Kitenge. (2020).

Esta imagen alude a las ondulaciones que se producen cuando se tira una piedra en un aljibe de agua y la capacidad que tiene ese mirar los círculos de tranquilizarnos.

Otra imagen, “Los Ojos de mi Rival”, resalta la importancia de lo circular en la



naturaleza.

“Provocación y rivalidad entre mujeres de hombres polígamos. Ojos rojos ensangrentados por lágrimas de rabia y celos”.

Fuente: Mama Kitenge (2020).

LA RECONCILIACIÓN.

Color verde y blanco y unos pájaros volando en la misma dirección. Es la esperanza, la solidaridad y la paz para un mismo objetivo. Es la tela del perdón.



Fuente: <https://afcarmedia.com/2017/08/25/Las-Telas-Africanas-Y-Sus-Significados/>

LA UNIÓN HACE LA FUERZA.

Un solo dedo no puede hacer nada. Pero con los dedos unidos se puede hacer de todo.



Fuente: <https://afcarmedia.com/2017/08/25/Las-Telas-Africanas-Y-Sus-Significados/>

YO DARÉ SOMBRA.



Fuente: <https://afcarmedia.com/2017/08/25/Las-Telas-Africanas-Y-Sus-Significados/>

LA RATA NO SE PUEDE COMPARAR CON EL GATO.



Esta tela es incendiaria y puede atraer odio de quienes se dan por aludidos muy rápidamente.

Fuente: <https://afcarmedia.com/2017/08/25/Las-Telas-Africanas-Y-Sus-Significados/>

UNA COMO DIEZ.



Fuente: Afcarmedia (2017).

Esta tela lleva en el centro una estrella que tiene varias ramificaciones que acaban en otros motivos de otras telas de grandes renombres. Regalar esta tela es decir “Para mí, cuentas como diez” o “Para mí, vales mucho”.

Como se observa, en estas telas africanas son recurrentes los círculos, a veces de manera central o periférica (al igual que los *mandalas* que significan *círculos* en sánscrito); estas figuras muestran lo cíclico, lo que se va mezclando, dialogando y renovándose y cada círculo combinado con los colores y otros símbolos connotan diferentes sucesos y adquieren significados culturales muy específicos.

También en la capoeira, danza o arte marcial afrobrasileño, el círculo connota integración y respeto. Este se utilizaba como forma de resistencia a la esclavización y se cree que realmente era una manera de prepararse los esclavizados para la guerra, pero mediante la danza podían guardar los secretos y simular un simple baile cuando en realidad era un arte circular de defensa y aprendizaje. En esta práctica la mirada juega un papel fundamental y es señal de afirmación y respeto por el contrincante, pues “el ojo es el primer círculo; el horizonte que forma es el

significado; y en toda la naturaleza esta figura primaria se repite sin fin. Es el emblema más elevado en la cifra del mundo” (Waldo, 2023)

El siguiente símbolo es el Adinkrahene africano conformado por círculos de diferentes tamaños que connotan carisma, liderazgo y diálogo.



“Principal símbolo adinkra”

Fuente: Simboloteca (s. f.).

En lo pedagógico y lo didáctico el círculo se ha usado para establecer ambientes colaborativos, aunque en la literatura educativa aparece el círculo a veces como una especie de comodín epistémico; se habla de círculos de aprendizaje, de círculos pedagógicos, círculos de estudio, círculos de conversación o círculos de paz, todos con el objetivo de estimular el trabajo en equipo o colaborativo, aunque en algunos casos se podría quedar en lo meramente instrumental. Algunos enfoques se han sustentado en John Dewey con sus comunidades democráticas de aprendizaje y en Paulo Freire con sus círculos de cultura; estos autores abordaron la importancia del trabajo en grupo y de un escenario educativo con conocimientos compartidos en el marco de una mirada comunitaria o popular. La confluencia con el Ubuntu está en una mirada nosótrica en lo pedagógico y lo educativo, en fortalecer las habilidades sociales cooperativas, los valores éticos, el apoyo mutuo y una interdependencia basada en el respeto y la solidaridad. Mónica Arias Monge (2012, p. 11), a propósito de los círculos de

conversación como estrategia didáctica, cree relevante la interdependencia en las metas, recursos, tareas y roles que reflejan empatía con los otros.

El círculo ubuntu en lo pedagógico y lo investigativo implica diálogo permanente, reaprendizaje, deconstrucción, transformación constante y emergencia de lo que Arias Monge (2012, p. 13) llama “piezas de diálogo”, es decir, objetos, palabras o constructos que desencadenan la conversación y el discernimiento. Estos círculos ubuntu están acompañados de elementos de ritualización, sobre todo en cada comienzo y final de un proceso, de una clase, de una investigación, de una conversación o cualquier espacio que privilegie la palabra, la escucha, el intercambio y la construcción colectiva.

3.1.6 Círculo pedagógico ubuntuista desde la poética negra

Con el proceso analítico, el estudio de los relatos testimoniales de mujeres negras escritoras y constructoras de la cultura afro permitió reconocer la historicidad, las vivencias y sentires que expresa la poética negra, el reconocimiento de la ancestralidad y la lucha contra el racismo por medio de la poesía. Así, el hacer negro desde la poética permea el desarrollo educativo de la sociedad en tanto reivindica los saberes culturales, ancestrales, incluso espirituales, que no se adjudica a la imposición religiosa, sino al reconocimiento y autorreconocimiento de las identidades y conexiones que han tenido los pueblos negros con sus creencias y territorios.

De esta manera, se puede afirmar que sí existen y, a pesar de los avances en materia jurídica e inclusión educativa, siguen existiendo unas estructuras de discriminación y racismo sistemáticas que invisibilizan a las mujeres poetisas negras y se perpetúan según lo expresado en las entrevistas realizadas a las poetisas escogidas, un monólogo hegemónico literario y científico

que en los contextos académicos no solo expulsa a la poesía y las humanidades del mundo educativo, sino también lo afro y lo negro, a través de acciones y prácticas que ejercen la exclusión de los saberes y la invisibilización de la historia y la literatura escritas por personas negras.

Esta exclusión imposibilita el desarrollo de una pedagogía inclusiva que exprese, en los espacios académicos, aquello que Jaime Garzón compartía como la universalidad de los conocimientos, haciendo alusión a unos contextos donde converja la multiplicidad de saberes. Se puede señalar que existen, y aún se reproducen, expresiones de racismo, que generan consecuencias negativas para el desarrollo de una conciencia antirracista.

No obstante, ante estas realidades, la poética negra se presenta como “un instrumento personal y un instrumento de lucha” (Campbell, 2022, comunicación personal) que fortalece la resistencia e impulsa el avance a una sociedad cuya educación se transforme en un lugar de conciencia colectiva, como lo propondría la cosmovisión ubuntuista, y permita la liberación desde la expresión personal de las escritoras negras, la sanación desde las narrativas, el reconocimiento de la ancestralidad y el reflejo de una pedagogía que enseñe y aprenda desde la circularidad de los saberes.

Como señala Campbell (2022)¹:

“Yo creo que toda la poesía que yo escribo es poesía de amor, es poesía de amor hacia mí misma, hacia mis pueblos, hacia las personas que se ven como yo, es una poesía de libertad, de autoconocimiento, es una poesía que quiere darle voz a las personas [...] es

¹ Escritora afrolatinoamericana procedente de Costa Rica; su entrevista fue realizada el 2 de diciembre de 2022.

poesía que nace de un gran amor que yo llevo guardado y que quiero dárselo a la gente”.

(Comunicación personal)

Es decir, la poesía es un acto de descolonización de los saberes eurocéntricos y de la palabra y poética imperante que niega la construcción de un pensamiento-conocimiento construido desde el Ser negros, con sus cosmogonías y ancestralidades, que constituye un pensamiento sobre la vida y lo educativo que llega a incomodar el orden literario e institucional establecido.

Dice Mary Grueso² (2022): “Cuando yo hablo de mi poesía, hablo de mis costumbres, de mis creencias, de mi cultura, de mi gente, de mi entorno social” (comunicación personal). Acá se puede evidenciar el reconocimiento y la trascendencia que ella da a la importancia de divulgar la cultura afro poniendo el centro en los valores comunitaristas, lo que hace recordar el Ubuntu que demanda reconocer la diferencia e interdependencia de unos con otros desde la implicación de lo intercultural.

En las producciones literarias de las poetisas se puede leer que sus creaciones son asumidas como posibilidades otras de poetizar, de existir, de visibilizar la identidad cultural y el racismo estructural; además, esta poética ofrece una visión ubuntuista en tanto se reconoce el legado africano y el anclaje a los territorios de los pueblos negros, representaciones de realidades sociales interétnicas e interculturales. Esto refleja que la poesía negra es una expresión del

² Escritora afrolatinoamericana procedente de Colombia; entrevistada el 20 de septiembre de 2022

Ubuntu cuando esta fundamenta la interconexión humana o, como diría Lucrecia Panchano³ (2023), “mi poesía es lo que converja a la unión de todas las etnias” (comunicación personal).

Por lo anterior, se puede afirmar que la poesía negra refleja una consciencia por la negritud que reconoce, desde la escritura, una base ubuntuista para visibilizar los relatos y las realidades que narran las vivencias, las raíces ancestrales y las luchas por la aceptación de los saberes territoriales. Es de resaltar que la iniciativa por forjar una poética negra nace de una “inspiración de vida” relacionada con una herencia afrodiaspórica y las desigualdades en las que por años han vivido las mujeres y los pueblos negros, a diferencia de una poesía hegemónica que se basaba en simple subjetividad, o inspiración sin contexto y sin reconocimiento de las desventajas sociales de unos grupos respecto a otros; aquí en la poética negra la metáfora no es simple tropo, pues relata cotidianidades, sufrimientos y motivaciones por la reivindicación, tal como señala Panchano (2023):

“Yo no busco los poemas metafóricos para decir que “los elefantes azules”, que “en el cielo se cruzó la nube negra”; yo busco los temas de mi cotidianidad, de mi ancestro, de mi raza, del día al día, de todas las cosas que vivimos y que sentimos”. (Comunicación personal)

El recorrido de esa poesía que desahoga, que expresa los sentimientos y anhelos por un pueblo libre del racismo, exalta la necesidad de una educación bajo la mirada del círculo pedagógico ubuntuista donde es posible el aprendizaje colectivo desde lo colaborativo y desde el aprendizaje identitario; este círculo exhorta la conexión entre la autodeterminación y el autorreconocimiento étnico territorial por lo que, incorporado a la etnoafroeducación, posibilita

³ Escritora afrolatinoamericana procedente de Colombia, entrevistada en el año 2023.

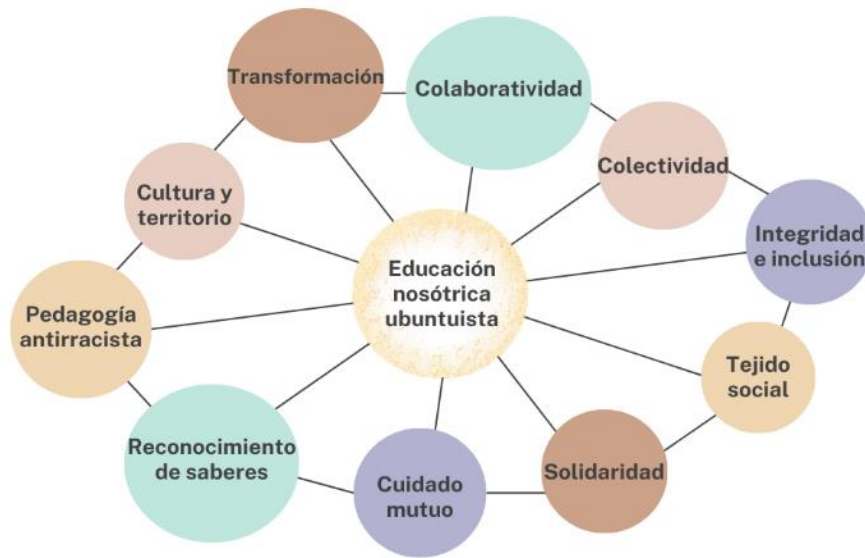
los diálogos con un desarrollo de intercambios colectivos y enfrentando las dinámicas homogeneizadoras que se han querido reproducir en dicha etnoeducación y como posibilidad contrahegemónica a la manera gramsciana.

3.1.7 Educación desde el Ubuntu, aportes de las poetisas a la educación nosótrica

Lo nosótrico está ampliamente conectado con la idea de Red, entendida esta desde las ciencias pedagógicas y sociales como un concepto polisémico, pero que mantiene características inherentes como la interdependencia, la solidaridad, el tejido social, el cuidado mutuo y la construcción colectiva, de modo contrario a las miradas puramente individualistas.

Es por ello que hablar de educación nosótrica es una apuesta-propuesta ubuntuista, pues la cosmovisión ubuntuista teje una red colectiva y colaborativa que pone el énfasis en la inclusión y la libertad, en una suerte de pedagogía antirracista. De esta manera, se consolida una serie de valores y principios que conjuntamente reconocen la educación nosótrica ubuntuista, la cual se presenta a continuación:

Figura 28 Educación nosótrica ubuntuista



Fuente: producto de las entrevistas realizadas entre 2022 y 2023.

Ante la necesidad de potenciar una educación antirracista, el Ubuntu aporta elementos cosmogónicos y educativos desde una consciencia del reconocimiento que recuerda que la historia y los saberes aprendidos de esos afros que hicieron historia y sembraron libertad, aspectos fundamentales para los afrodescendientes de hoy que, como señala Campbell (2022), “no somos solo nosotros los que escribimos [...] la verdad es que los artistas en general, pero todo mundo, viven su tiempo pero responden al tiempo de otros” (comunicación personal).

Así, el impulso por consolidar una educación ubuntuista desde la circularidad integra la historia, la ancestralidad, como parte de la formación, no solo desde las dinámicas epistémicas, metodológicas, sino desde las estructuras institucionales y curriculares donde “la oralidad y el saber ancestral se lleven desde la comunidad hacia la escuela, transversalizando dicho contenido

curricular y brindando una oportunidad de que los estudiantes se apropien de la cultura y aprendan a visibilizarla” (Murillo⁴, 2022, comunicación personal).

En este marco, en 2013 Kakozi aborda la otredad ubuntuista y defiende la *nosotredad* de las críticas que pretenden decir que el Ubuntu niega el *yo* y privilegia el *nosotros*, pues no se trata de “una negación de la individualidad, sino más bien una forma de su inteligibilidad intersubjetiva” (p. 50). Este planteamiento es reflejado por la poeta Panchano, en su obra “Declaración de Fe”, al narrar que “unidas, en minga como lo hacían nuestros ancestros, sí podemos llegar, por nuestros propios medios, a la meta abnegada” (comunicación personal, 2023).

Ahora bien, la otredad kakoziana en una educación ubuntuista remite a la interdependencia que entiende a la persona como sujeto social y cultural y de esa manera constituye dinámicas de transformación y bienestar colectivo; es el caso de “La Muñeca Negra”, una obra literaria y herramienta didáctica cuya autora es Mary Grueso, con la cual busca concienciar, desde el ámbito escolar, al derecho de tener juguetes propios y no impuestos (comunicación personal, 2022). Es decir que los niños y niñas negras tengan juguetes o muñecos y muñecas que se parezcan a ellos y ellas; en estas acciones concretas se ve el reconocimiento de la negritud como resistencia ante la educación racista y discriminatoria.

Con esta investigación se pudo determinar que la poesía, la educación y la cosmovisión ubuntuista convergen en una expresión que posiciona los saberes históricos y contemporáneos de los pueblos negros invisibilizados y, en relación con los fundamentos de la educación liberadora, se impulsa la pedagogía antirracista como núcleo de la formación y los procesos de enseñanza-

⁴ Mercy Yaneth Murillo, escritora colombiana, entrevistada en el año 2022.

aprendizaje donde el intercambio de saberes se da, primero, desde el conocimiento de lo propio, del territorio y la cultura; segundo, el conocimiento de “los otros” desde la cosmovisión ubuntu: “yo soy porque somos”.

Para finalizar, de lo anterior se infiere que la educación colombiana tiene la responsabilidad y el compromiso de diseñar modelos educativos más incluyentes, teniendo en cuenta el conocimientos de la literatura, la poética escrita por mujeres negras, los saberes, pensamiento y vivencias de los pueblos negros, con un alcance que impacte en las sociedades para una mayor equidad e inclusión; esto demanda un ejercicio de reestructuración, además de la divulgación, donde las disciplinas determinen y posibiliten el propio saber latinoamericano ofrecido por las comunidades afrodescendientes.

A continuación, se expone el ubuntuario como una propuesta-otra de visibilización de elementos de la cosmovisión africana Ubuntu que puede ser útil en el marco de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en educación superior.

“Ubuntuario” es un neologismo para descolonizar epistemes, reflexionar y aprender desde un pensamiento propio afrodescendiente, producto de esta investigación, que pretende aprovechar aspectos de esa cosmovisión emergidos *en lugar* a través de la poética de mujeres negras, con el fin de ser disruptivos en contextos educativos para reivindicar la escritura poética de féminas negras y apostarle a una educación antirracista.

3.2 ¿Ubuntuario sugerente o Nudges ubuntuistas?

Un ubuntuario es un constructo o itinerario educativo que conjuga varios elementos propios de la cosmovisión Ubuntu útiles para ser trabajados en cualquier contexto educativo.

Esta Apuesta-propuesta denominada con el neologismo creado en esta tesis: **Ubuntuario**, se basa en la teoría de los Nudges de Daniel Kahneman, Cass Sunstein y Richard Thaler, base de la economía comportamental. Esta teoría hace énfasis en que en la toma de decisiones gobierna a los seres humanos mediante un sistema automático y otro reflexivo; casi siempre prevalece el sistema automático que ha sido interiorizado, pero a través de los Nudges, o pequeños empujones, se puede cambiar el comportamiento, es decir, por medio de sencillos cambios y del reordenamiento de los recursos que se tienen, se puede influir en la arquitectura de las decisiones (Navarro y Balanta, 2019, p. 45).

En esa línea, se puede cambiar el trato negativo hacia los afrodescendientes, el racismo por el No racismo en una etapa inicial y luego por un antirracismo reflexivo, si se rodean las posibles decisiones de los escolares o universitarios en los colegios y universidades mediante Nudges antirracistas; por ejemplo: visibilizar el racismo como fenómeno global y nacional en medios institucionales y en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, diseñar campañas contra el racismo, poner en lugares visibles las efemérides Afro, rediseñar espacios que hagan patente la importancia cultural de los afrodescendientes, dar a conocer los protocolos de atención para casos de racismo, rebatir los actos y las personas racistas y discriminadoras y exaltar las producciones y saberes negros y las buenas acciones en contra del racismo.

Este Ubuntuario además concibe al Ubuntu como una innovación social que demostró ser efectiva en Sudáfrica para recomponer el tejido social y educativo y se convirtió en una especie de brújula moral, ética y pedagógica para la vida; además, una innovación social implica la transformación en los comportamientos de quienes integran una sociedad, y en Sudáfrica el Ubuntu sin duda logró revertir el *apartheid*. En el contexto universitario y escolar el Ubuntu y el Ubuntuario son estrategias potentes que pueden incidir en Colombia a través del cambio de

actitudes frente al racismo aprendido por el imperante racismo estructural que vuelca sus tentáculos en todas las esferas de la vida. El Ubuntu fue en Sudáfrica una innovación disruptiva e incremental (Rojas), por cuanto movió todos los componentes de la sociedad sudafricana y también se fue dando en el proceso a la manera de una innovación incremental.

Desde nuestros presupuestos el Ubuntu y el Ubuntuario pueden convertirse en la educación colombiana en una innovación mixta que rompa las actitudes de odio, las estructuras racistas, que interrumpa de manera súbita la telaraña cotidiana de la discriminación racial y que de manera incremental se vaya construyendo una educación antirracista con los recursos que se tienen en la propia institucionalidad, reorientando lo que se tiene e integrando los diferentes componentes y dimensiones del Ubuntu.

El Ubuntuario entonces está integrado por: datos curiosos del mundo afro, *tips* ubuntuistas, proverbios africanos, selección de poemas analizados en esta tesis, la producción propia, producto del trabajo, y un pequeño lexicón ubuntuista, todos los cuales son fruto de las lecturas propias sobre Ubuntu y el mundo de la poética de las mujeres negras. Este puede ser enriquecido con canciones, rondas, palabras que rompen la invisibilización, cuentos, historias, juegos, epistemes, experiencias y todas las luces que puedan alumbrar para sacar de la penumbra el mundo de lo afro y dejar al desnudo el racismo, no solo en los cánones hegemónicos literarios, sino en lo cotidiano y en el contexto educativo. En las experiencias implementadas se enriqueció con las propuestas emergentes.

3.2.1 Datos curiosos del mundo afro

- ❖ La humanidad nació en el sur de África, más precisamente al sur del río Zambeze en los territorios de Botsuana, Namibia y Zimbabwe.

- ❖ El vocablo Ubuntu es de origen Bantú y significa “yo soy porque somos”.
- ❖ Los grandes promotores del Ubuntu fueron Nelson Mandela y Desmond Tutu.
- ❖ El Apartheid fue un sistema racista y de segregación racial en Sudáfrica y Namibia.
- ❖ El Apartheid duró desde 1948 a 1992.
- ❖ Apartheid es un vocablo en lengua Afrikáans y significa separación.

3.2.2 Tips ubuntuistas emergidos desde la cosmovisión Ubuntu

1. Ejerce la gratitud
2. Haz el bien común
3. Honra la palabra
4. Sé solidario
5. Perdona
6. Cultiva la Esperanza
7. Sé compasivo
8. Reconoce la singularidad de los otros
9. Expresa tu pensamiento. Tu lenguaje es importante
10. Vive de manera circular
11. Todos podemos ser buenos
12. Escúchate y escucha a los demás
13. Siempre hay algo de ti en los demás

14. Evita juzgar y condenar
15. Únete a los demás para hacer buenas acciones
16. Cuídate y cuida a los otros
17. Cuida la naturaleza
18. Todo se transforma
19. Reconócete con y en los otros
20. Incorpora las voces y presencias de los muertos

3.2.3 Proverbios africanos

- ★ Una familia unida come del mismo plato
- ★ Las palabras ásperas hieren más que una flecha envenenada
- ★ Entre hermanos, si la prueba se gana o se pierde, da lo mismo
- ★ Un tigre no tiene que proclamar su fiereza
- ★ Quien dice la verdad, nunca se equivoca
- ★ Las huellas de las personas que caminaron juntas nunca se borran
- ★ Recuerda, si hay tormenta, habrá arcoíris
- ★ Una mentira puede causar más dolor que una lanza
- ★ Cualquiera que sea el problema, siempre tiene un final
- ★ Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de caza siempre glorificarán el cazador

- ★ La lluvia moja las manchas de un leopardo, pero no se las quita
- ★ En el pasado se encuentran todas las respuestas del futuro
- ★ Hay que tener humanidad hacia los demás
- ★ El conocimiento es como un *baobab*, los brazos de un solo hombre no bastan para abarcarlo
- ★ Soy quien soy por quien eres

3.2.4 Antología de los poemas analizados

ALGUNOS POEMAS TRABAJADOS

Llamado al negro

Por favor...

Despierta negro y entiende,

Que tu sueño terminó.

Despierta negro y comprende

Que el alba de nueva vida,

A tu puerta ya tocó

Quítate los yugos, negro,

Rompe las cadenas, negro,

De ese complejo ancestral,

Nevis Balanta Castilla

Del conformismo cobarde,

De ese callar y otorgar,

De ese cómplice silencio

Que es un aliado fatal.

Lucrecia Panchano

Negra soy

¿Por qué me dicen morena?

Si moreno no es color,

yo tengo una raza que es negra

y negra me hizo Dios.

Y otros arreglan el cuento

diciéndome de color

dizque pa' endulzame la cosa

y que no me ofenda yo.

Yo tengo mi raza pura

y de ella orgullosa estoy,

de mis ancestros africanos

y del sonar del tambó.

Yo vengo de una raza que tiene

Nevis Balanta Castilla

una historia pa' contá

que rompiendo sus cadenas

alcanzó la libertá.

A sangre y fuego rompieron,

las cadenas de opresión,

y ese yugo esclavista

que por siglos nos aplastó.

La sangre en mi cuerpo

se empieza a desbocá,

se me sube a la cabeza

y comienza a protestá.

Yo soy negra como la noche,

como el carbón mineral,

como las entrañas de la tierra

y como el oscuro pedernal.

Así que no disimulen

llamándome de color,

diciéndome morena,

porque negra es que soy yo.

Piel que habito

mi piel es mi dormitorio

mi piel es todas las habitaciones

donde me alimento donde me acuesto y finjo

un mínimo confort.

mi piel es mi casa

con las paredes descubiertas

una falta de cuidado:

siempre necesita más para ser casa.

mi piel no es un estado sin gobierno.

mi piel es un país

aunque demasiado lejano para mis brazos

aunque ni siquiera camine sobre su territorio

aunque yo no domine su lenguaje.

mi piel no es cáscara

es un mapa: donde África ocupa

todos los espacios:

cabeza útero pies

Nevis Balanta Castilla

donde los mares se hacen

con mis lágrimas.

mi piel es un mundo

que no es solo mío.

Lubi Prates

Rotundamente negra

Me niego rotundamente

a negar mi voz

mi sangre

y mi piel

Y me niego rotundamente

a dejar de ser yo

a dejar de sentirme bien

cuando miro mi rostro

en el espejo

con mi boca

rotundamente grande

y mi nariz

rotundamente ancha

y mis dientes

rotundamente blancos

y mi piel

Nevis Balanta Castilla

valientemente negra

Y me niego categóricamente a

dejar de hablar mi lengua, mi acento y mi historia

Y me niego absolutamente

a ser de los que se callan

de los que temen de los que lloran

Porque me acepto

rotundamente libre

rotundamente negra

rotundamente hermosa.

Shirley Campbell

Poemas propios

Autora: Nevis Balanta Castilla

Afrocolombianidad

21 de mayo,

día de la afrocolombianidad,

recordamos lo que somos,

con emotividad.

En 1851 se abolió la esclavitud,

Libertad, tu cercanía

Reafirmó la negritud,

Nevis Balanta Castilla

Nos devolvió la Esperanza,
y las ganas de vivir,
Así los afros avanzan,
A un mejor porvenir.

Afrocolombianidad es lucha,
antirracismo y resistir,
Negros, raizales o afrodescendientes,
todos a rebatir,
al racista y al clasista
Y la cultura a transmitir.
En este nuestro decenio,
Afrocolombianidad es persistir.

Nevis Balanta Castilla

El racismo

Racismo, actitud matutina
Arremolinada y sombría,
Te hace invisible,
Veta tu africanía.

Huésped cotidiano

Nevis Balanta Castilla

con varios ropajes,

Sutil e inhumano

Desnudo a veces

o vestido de mil trajes.

El racismo se reparte

En la escuela y en la calle,

En la universidad o en el bus

Está presente en cualquier parte.

A ratos es directo

Con ofensas y expulsión,

En el chiste predilecto

muestra todo su esplendor.

En los memes o en las frases

Que usamos a diario,

En la expresión, en el lenguaje

Hay todo un abecedario.

Niega saberes y sabores

Y la diversidad que somos,

pieles de otros colores.

Nevis Balanta Castilla

Epistemes y asomos.

Racismo, ideología que

Te pigmenta, te colorea y te señala

Ocultas tus aportes

Y en el alma te cala.

Racismo, asomo de esclavitud moderna,

Carimba actual

Que la mente gobierna.

Nevis Balanta Castilla

Nuestras cucas

Nuestras cucas

Recorren territorios,

Habitan el misterio

Descienden del asombro femenino.

Son buzón de heridas abiertas,

Para corazones cerrados.

Nevis Balanta Castilla

En ellas nace la fecundidad,
Emerge de la noche el llanto
Que contempla la vida.

Ellas anuncian que llega el día
Con ombligos y presagios.

Nuestras cucas
Están hechas del sabor de la panela
De manos que amasan memorias.
De clavos de olor
Del aroma de la canela
Del africano rumor de los recuerdos.

Nuestras cucas
Son cáscaras de limón
Agazapadas en cinco letras poderosas.

Nuestras cucas
Están hechas de harina de trigo,
De huevos batidos,
De amor, resistencias, tenacidad y abrigo.

Nevis Balanta Castilla

Son el sustento de familias

Al bienestar el arribo.

Nuestras cucas

Son tanto y a la sombra del mundo

A veces tan poco.

Nuestras cucas

Galletas de libertad y vida.

Amores redondos,

Que nos encuentran siempre

En semáforos, calles y rincones que convidan.

El que esté libre de cucas

Que tire la primera piedra

El que esté libre de cucas

Es prófugo de su propia historia.

Nevis Balanta Castilla

Mis trenzas

Mis trenzas son caminitos

Nevis Balanta Castilla

De refugio y libertad.

Pegadas, sueltas, en tropas,

Reflejan identidad.

Las trenzas guardan semillas

Para sembrar resistencia.

Alimento para el alma

Y para la convivencia.

Son símbolo de elegancia

Realeza y valoración

Raíces, huella y orgullo

Que llenan mi corazón.

Mis trenzas son un tesoro

Que es muy bonito tejer

Las alterno, las adoro

Las llevo y puedo creer,

En un país más diverso

Que entiende la variedad

De su cultura e historia

Parte de su heredad.

El color piel

En las escuelas y jardines
Cuando toca dibujar
Si se trata del cuerpo humano,
Me usan pa colorear.

Como si todos fueran blancos
O de un mismo tono de piel,
Ofrecen un solo color,
Eso es racismo a granel.

No nos hemos dado cuenta
Que nombrar al color piel
Crea en los niños pequeños
A esa edad un desnivel.

Todos miran la piel negra
Alistan el borrador,
Se confunden y preguntan
Por qué hay un solo color.

Para pintar la piel negra

Nevis Balanta Castilla

No rima el color piel,
Los niños miran, se alegran
Cuando ven otro pincel,
Otro lápiz café o negro
Que para ellos es más fiel,
A otros cuerpos y culturas
Sonoras cual cascabel.

Nevis Balanta Castilla

3.2.5 Elementos, principios y dimensiones del ubuntuario

Figura 29 Elementos del Ubuntuario



Figura 30 Principios del Ubuntuario

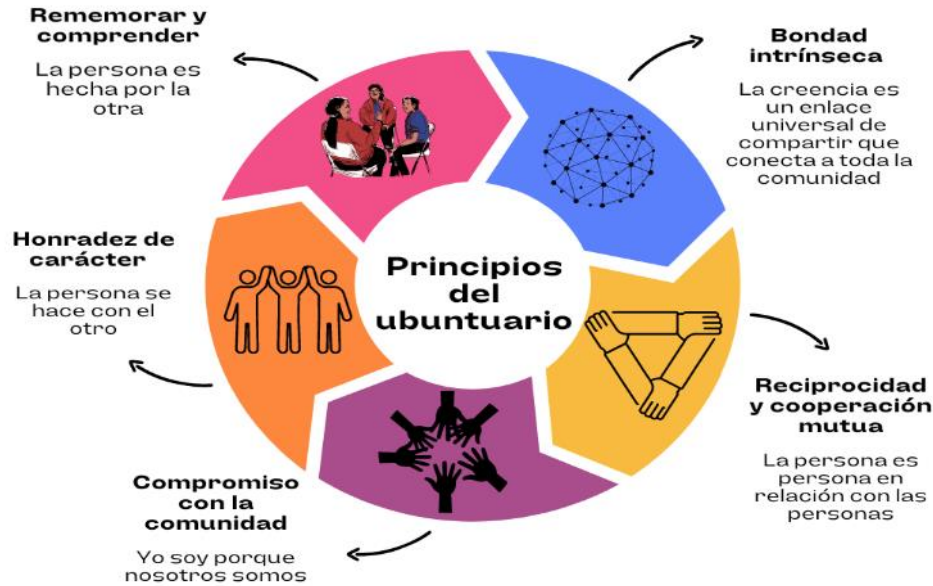


Figura 31 Dimensiones del Ubuntuario



3.2.6 Lexicón ubuntuista

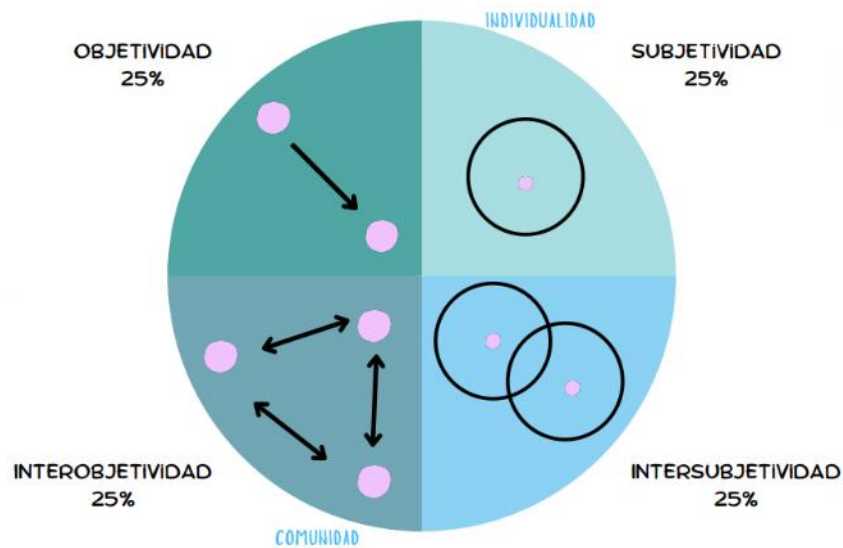
Tabla 18 Lexicón Ubuntuista

Palabra	Origen	Significado
Sankofa	Pueblo Akan	Rememorar y comprender
Mutumin Kirki	Housa	Bondad intrínseca / Honradez de carácter
Owé	Yoruba	Reciprocidad / Cooperación mutua
Imihigo	Kiñaruanda	Compromiso con la comunidad
Umoha	Swahili	Unidad
Iwá	Yoruba	Carácter

Fuente: elaboración con información de lecturas realizadas sobre el tema

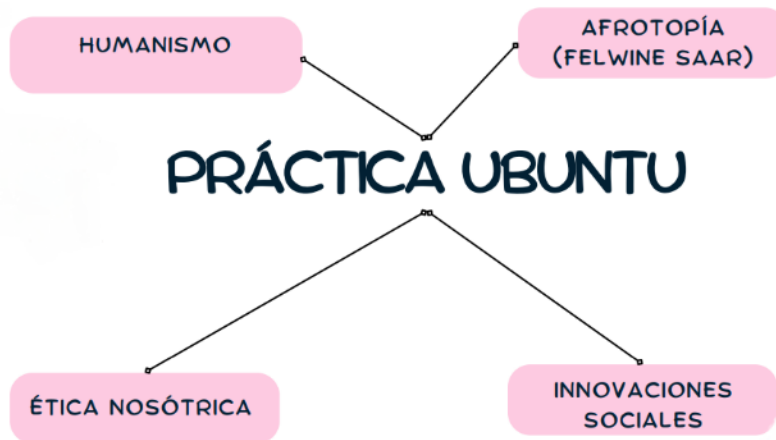
3.2.7 Ontología relacional del Ubuntu

Figura 32 Ontología del Ubuntu



Fuente: basada en el concepto de Forster (2006).

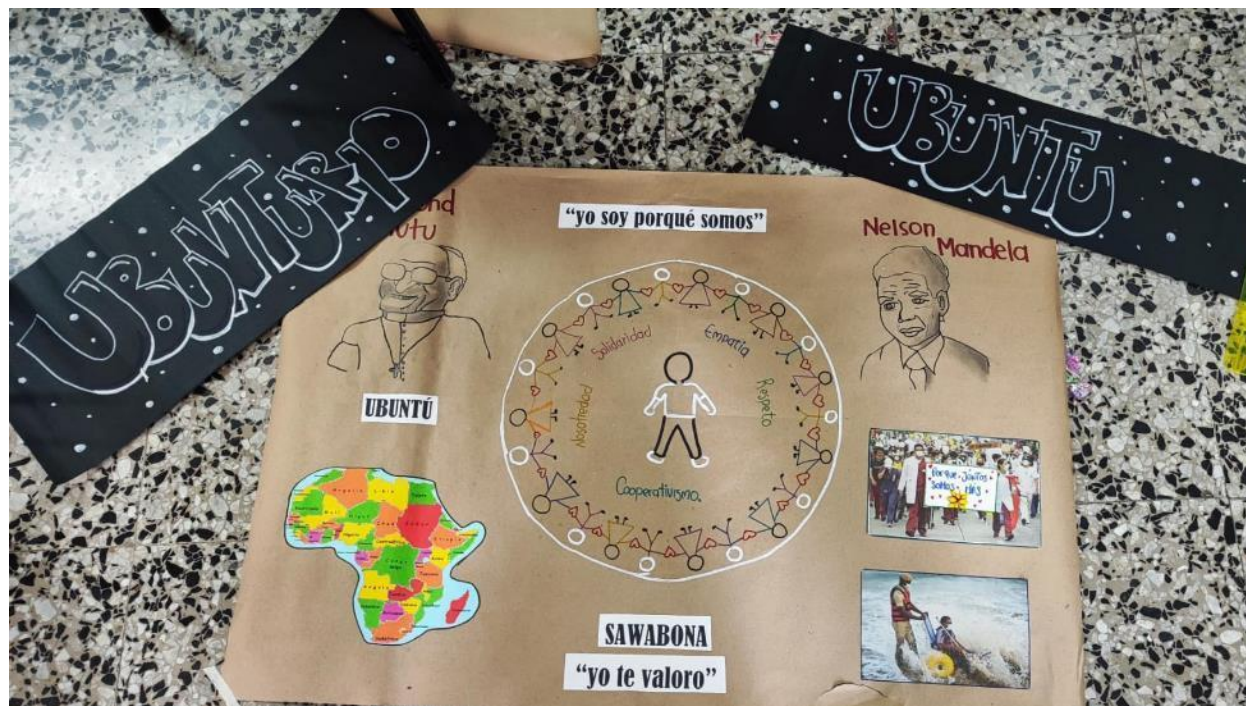
Figura 33 Práctica del Ubuntu



3.2.8 Experiencia de implementación del Ubuntuario Universidad Distrital Francisco

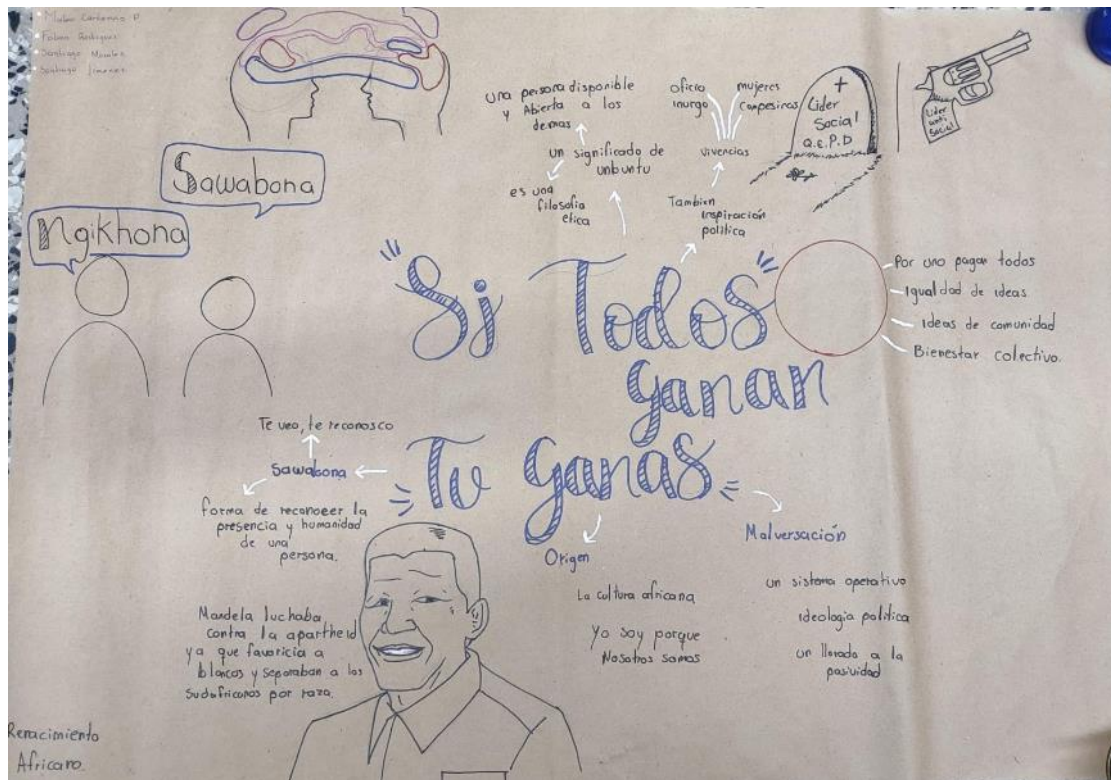
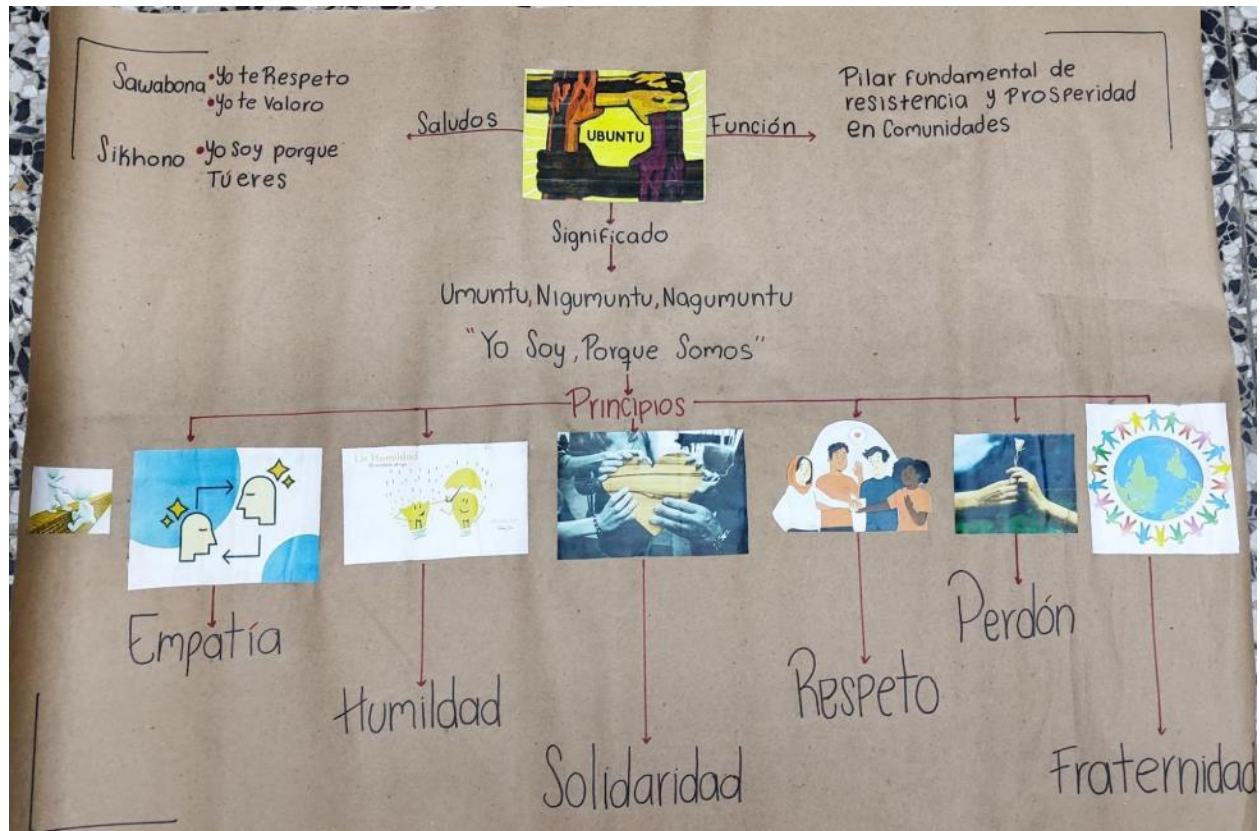
José de Caldas, Facultad Tecnológica 2023

Figura 34 Ubuntización UD













Capítulo 4. Obturar

Estas conclusiones no son concluyentes. El círculo se cierra aparentemente, pero queda abierto siempre a la continuación, a la transformación, a la fluidez, a la pregunta, a la emergencia y al amor. El círculo abraza las nuevas posibilidades y caminos epistémicos a la manera ubuntu; todo importa en el sentido educativo y cosmogónico.

La Poética Negra escrita por mujeres afrolatinoamericanas es un campo de estudio emergente cada vez más visible en la educación y las ciencias sociales, pues las escritoras seleccionadas para esta investigación: Lucrecia Panchano, Mary Grueso, Shirley Campbell y Lubi Prates, han subvertido el canon literario y lo han africanizado, dándole un estatus epistemológico importante y representándolo por medio de la palabra, el pensamiento afrodescendiente, afrocolombiano, afrodiaspórico, afrolatinoamericano o negro, todos ellos vocablos y conceptos que cuentan las luchas de pueblos que retoman el pasado para construir y visualizar el futuro a la manera ubuntu y de sankofa. Es por ello que esta investigación tomó como punto de partida la poética afro, pues esta nos enseña a ver lo que no se ve, a oír lo que no se oye, a decir lo prohibido o proscrito, a hacer patente lo escondido.

Así las cosas, las escritoras resemantizan el vocablo *negro*, dándole características que aluden a poderes positivos, invocando la fuerza de los ancestros; sin embargo, también incluyen lo afro en sus otras dimensiones porque, más allá del vocablo que nombra el mundo negro, importa el espíritu que lo contiene.

Esta poética negra escrita por mujeres emerge en el contexto colombiano de manera tímida en los años noventa y se denominó de diferentes maneras: poesía negrista, mulata o del

marco africano. En este texto la nombramos preferiblemente como **poesía negra**, pues *Negra* es el vocablo de mayor frecuencia de uso en los poemas analizados; allí las autoras lo resignifican como una manera de deconstruir la forma logocéntrica de nombrar los vejámenes históricos a los que fueron sometidos los africanos esclavizados, denominados *negros* para ser racializados, estigmatizados y vulnerados.

Este trabajo aporta en la construcción de una epistemología ubuntuista a partir de la poética negra y propone un Ubuntuario que puede ser trabajado e implementado en cualquier institución con miras a una educación antirracista y para la concordia. Las autoras poetas seleccionadas, están o han explorado suficientemente sus territorios, savia de sus obras: Guapi, Cali, Brasil y Costa Rica, también han sido educadoras, han ejercido la docencia universitaria algunas de ellas y sus obras son referentes educativos en sus respectivos países.

Esta epistemología ubuntuista se construye desde adentro. Como lo afirma Campbell: la poesía tiene el propósito de dar a conocer el mundo negro y contribuir a que las mujeres afro salgan del silencio y sean protagonistas de su propia poética a partir de tejer una relación entre su Yo poético y el Yo colectivo, de la comunidad y la pluralidad de saberes.

Ahora bien, esta es una epistemología ubuntuista porque desde la cosmovisión Ubuntu: *Yo Soy porque Somos*, importa lo colectivo y eso implica un cambio epistemológico también en la educación, pues importan otros modos de cognición, otros saberes, otras poéticas, otros discursos.

Estos enfoques de la vida como el Ubuntu, el Muntu, el vivir sabroso, este último popularizado por la vicepresidenta de Colombia Francia Márquez, “se enmarca en un contrato social que dinamiza, enamora, que diversifica y que al mismo tiempo unifica. Además, no solo

Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista

piensa en el ser humano, sino también en los otros habitantes del planeta, como los seres sintientes, además de la naturaleza, el medio ambiente y el hábitat como espacio vital” (Angulo, 2022, p. 22), y están relacionados con la Educación Nosótrica en la que el individualismo no tiene cabida, pues implica una brújula moral que contempla que si el nosotros está bien y aprende, el Yo también puede hacerlo. El Ubuntu fue aplicado por Nelson Mandela y Desmond Tutu en Sudáfrica después del *apartheid* para reconstruir el tejido social, para sanar heridas y para mejorar la convivencia.

También fue llevado el Ubuntu a las universidades y escuelas con el fin de aprender entre todos y promover el *bien saber* y el *bien convivencial* en contra de las estructuras colonizantes. Mediante los conocimientos ancestrales se incluyen saberes que no caben en el discurso convencional academicista y cientificista.

La literatura ha sido una gran aliada en ese proceso, por cuanto desde los propios lugares de enunciación, es decir, desde adentro, cada poeta hace que su voz se oiga, con sus obras se legitiman voces históricamente silenciadas; así, lo local, lo ancestral y los territorios propios toman relevancia.

En este trabajo se recoge el concepto de Educación Nosótrica que emerge del Ubuntu y que pone en el centro la importancia del círculo ubuntu en lo pedagógico, ya que el círculo para los africanos representa el espacio donde todo fluye y se transforma, ha sido plasmado en la geometría africana, en las telas y en la educación como una ruta para la palabra, la nosotredad y el cooperativismo. Por ello se trabajó metodológicamente desde la perspectiva circular que permite el método Ubuntu en diálogo con los estudios del discurso y se asumió el constructo epistémico: contexto conceptual que permite una flexibilización de lo metodológico, la escritura

y el uso de otras lógicas y acercamientos nuevos en una academia cuya relación con mujeres negras escritoras está atravesada por la tradición colonialista.

Se optó aquí por poner en círculo dialógico los datos, lo que emergió, la teoría, las experiencias, las emociones y la esperanza. De este modo las escritoras abordadas son consideradas también poéticas, ya que ponen en el centro otras miradas de conocer, otras rutas de saberes que aúnan los tres centros de este gran círculo o tesis: la poética afro, la ancestralidad y el Ubuntu. La poesía afro es otra forma de conocimiento, una manera de hacer y deshacer ciencia, una posibilidad de poetizar la vida, el dolor y el aprendizaje; un acercamiento a la investigación poética, al uso de la poesía junto al Ubuntu en la educación y la posibilidad de poetizar-poetizándose.

4.1 Ángulos - Guiños

En estas páginas conviven los hallazgos, lo que se fue encontrando y lo que en el futuro se puede contemplar para posibles investigaciones. Conviven lo poético, lo investigativo, lo personal y el anhelo de un mundo antirracista.

El camino recorrido tuvo en cuenta el contexto conceptual que reveló la invisibilización de la poética negra en los ámbitos académico y literario, en los cuales se necesitan acciones para contrarrestar el racismo epistémico imperante.

Es necesaria la reinserción de la poética y las humanidades en la educación, pues estas permiten contribuir a una educación para la vida, y no solo para el trabajo.

El Ubuntu es una cosmovisión que incorpora elementos ancestrales y cosmogónicos útiles para educar en, con y desde el mundo negro y afro, aportando fundamentos esenciales para su visibilización.

Así, adquiere notoriedad el vocablo NEGRO, el cual pese a estar revestido de ropajes semánticos coloniales, se resemantiza en la medida en que se incorpora de manera positiva en lo ontológico, lo metodológico y lo epistémico, lo cual permite unas nuevas significaciones útiles para educar en el antirracismo.

En la poética de las autoras estudiadas el vocablo NEGRA y NEGRO tiene potencia semántica, conceptual y literaria en tanto pretende resignificar el término en relación con

características como la valentía, la resiliencia y la ancestralidad. De hecho, es la palabra con mayor frecuencia en todos los poemas analizados.

Por otro lado, la educación superior y en general la educación y la pedagogía necesitan el abordaje de *saberes-otros* para recuperar la memoria de cosmovisiones afro relacionales que muestren la pluralidad de productos epistemológicos que permitan comprender y revalorizar discursos no siempre academicistas que puedan mirar la educación desde otras lógicas y racionalidades.

En el futuro se puede indagar sobre la obra poética de otras escritoras, como Lecien Haye de Guatemala y Mayra Santos de Puerto Rico; además, se puede profundizar en aspectos de cosmovisiones africanas, afrocolombianas y afrolatinoamericanas, por ejemplo, el Umoha o el Sankofa. Otro campo para explorar es el de novelas sobre asuntos afro o escritas por afroféminas.

En conclusión, la poética de escritoras negras se revela como una ruta de resistencia y de ruptura con el canon literario predominante. Una epistemología ubuntuista desde la poética afro escrita por mujeres negras latinoamericanas implica una poética relacional y de cimarronaje que se reafirma, que denuncia, propone y se vuelve disruptiva en el ámbito educativo y académico. La poética afro es en sí misma activismo antirracista a través de la escritura.

4.2 Aportes a la línea de investigación

Esta investigación se inscribe en la línea “Educación, cultura y sociedad”, y su desarrollo se ubica en una dinámica dialógica y circular de lo educativo, lo cultural y lo social en Colombia y América Latina, lo cual es muy importante en el escenario pedagógico.

Además en esta tesis se patentiza el racismo como un fenómeno que sigue afectando la educación y poder visibilizar la escritura de mujeres negras que denuncian, se reafirman identitariamente y aportan elementos cosmogónicos y de la tradición oral en su poética, es un aporte para educar y formar en sociedades cada vez más complejas y diversas.

La educación es un camino y un escenario propicio para formar el antirracismo, para promover la dignidad humana y rescatar saberes propios que permitan educar-educarse en la concordia, en el Ubuntu y la pluralidad.

Merece subrayarse que esta investigación llegó a muchas manos en el proceso por medio de múltiples lenguajes y preguntas que emergieron; así, tuvo rostro de ponencias, artículos indexados, talleres, conferencias, publicaciones literarias, premios, videos, programas de televisión... todo ello para que de manera polifónica se pudiera enseñar aprendiendo sobre el mundo educativo negro y afro y divulgando o difundiendo la investigación, mediante producción de nuevo conocimiento y de apropiación social y transferencia epistemológica.

De este modo esta investigación cuenta con más de 35 productos diversos según las directrices de Minciencias; algunos premios obtenidos también reflejan lo realizado y aprendido en el proceso de construcción de la Tesis doctoral en la Universidad Santo Tomás y es bueno resaltar que un producto muy importante en el cual se implementará el Ubuntuario, es la propuesta de MAESTRÍA EN ESTUDIOS EDUCATIVOS AFROCOLOMBIANOS Y AFROLATINOAMERICANOS, para la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en el marco de dicha institución la puesta en marcha de la Electiva de Estudios afro, cuyo syllabus se puede consultar en los anexos de esta tesis.

Otro aporte a la línea es la cantidad de información valiosa recopilada que se puede constituir en la base para la escritura y publicación de varios artículos indexados junto al director de ésta y la directora de tesis que contribuirían de manera significativa a la producción de la misma. Ya con el reposo de haber podido dejar la piel y el alma en esta investigación, se puede seguir explorando el vínculo de las ciencias y la poesía en relación con el mundo negro y continuar poniendo en el centro conceptos que arropan cosmovisiones ancestrales y que sin duda son innovaciones sociales o educativas que vale la pena seguir estudiando.

4.3 Recomendaciones

Reconocer y comprender el mundo negro y afro en el contexto académico es de suma importancia, pues hay unas maneras de leer ese mundo (muchas veces de manera prejuiciada) en su dimensión ontológica y epistemológica y se requieren más investigaciones que aporten y cuestionen las hegemonías del conocimiento y que visibilicen los pueblos de mayor vulnerabilidad social, porque esa es una manera de contrarrestar las desigualdades en contextos académicos, puesto que, en las instituciones educativas, muchas personas aún siguen viendo *Lo Negro* como *lo extraño* o *lo inferior*.

Además, todos estos hallazgos y aportes pueden servir para nutrir la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y todos los esfuerzos educativos que se hagan para contribuir al antirracismo y a continuar posicionando y dando a conocer el Mundo Negro.

Extender el abordaje del tema del Racismo en la escuela y la universidad, el racismo epistémico, la poética afro, el racismo digital, la afrodescendencia y la negritud, permite hacer

patente las exclusiones y pensar en propuestas que rescaten la ancestralidad como una categoría que educa, que posibilita no solo caminar sino andar, pues, en palabras del maestro ecuatoriano Juan García Salazar, se camina con los pies y se anda con la cabeza.

Referencias Bibliográficas

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J y Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373551306009.pdf>
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía*. Exploraciones en los límites. Fondo de Cultura Económica.
- Addine Fernández, F y García Batista, J. A. (2012). La didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. *Revista Congreso Universidad*, 1(3), 1-11. Recuperado de https://www.academia.edu/10629363/La_did%C3%A1ctica_general_y_su_ense%C3%B1anza_en_la_Educaci%C3%B3n_Superior_Pedag%C3%B3gica_Autores
- Afcarmedia. (2017). “Las telas africanas y sus significados”. <https://afcarmedia.com/2017/08/25/Las-Telas-Africanas-Y-Sus-Significados/>
- Afroféminas. (s. f.). “Mary Grueso Romero”. <https://afrofeminas.com/2020/07/20/mary-grueso-romero/>
- Aguilar. (2016, octubre). Heroísmo y conciencia racial en la obra de la poeta afrocubana Cristina Ayala. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 7, 179-202. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6066731.pdf>

Alvarado, L y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, (9)2, 187-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>

Amaya, J. A. (2012). Las imágenes de los negros garífunas en la literatura hondureña: la construcción de discursividades nacionales excluyentes. *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de https://www.afehc-historia-centroamericana.org/articulos2/fichiers/portada_afehc_articulos24.pdf

Amazonas. (2021). “Para este país, Lubi Prates traz a tradução de seu livro Um corpo negro”. <https://www.revistaamazonas.com/2021/06/20/para-este-pais-lubi-prates-traz-a-traducao-de-seu-livro-um-corpo-negro/>

Amnistía Internacional. (2004). *Está en nuestras manos: No más violencia contra las mujeres*. EDAI: Madrid, España. Recuperado de <https://www.amnesty.org/es/documents/act77/001/2004/es/>

Antón, Sánchez, J. (2021). El carácter de pueblo en los afrodescendientes de América Latina, desafío para el derecho internacional. *Diálogo Andino*, (65), 245-259. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812021000200245

Angenot, M., Bessiere, J., Fokkema, D., & Kushner, E. (1993). *Teoría literaria*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.

Arboleda Quiñonez, S. (2017). La constitución del pensamiento afroperuano. Un acercamiento a la formación intelectual y a la producción artística y ensayística de Nicomedes Santa Cruz (1958-1991). *Historia y Espacio*, (13)48, 245 – 276. Recuperado de https://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/4695/6867

Arce de Vásquez, M. (1978). Prólogo en: Palés Matos, L. (1978). *Poesía completa y prosa selecta*. Biblioteca Ayacucho, Caracas

Arias Monge, M. (2012). El círculo de conversación como estrategia didáctica: Una experiencia para reflexionar y aplicar en educación superior. Conversation Circles as a Teaching Strategy: An Experience to Reflect on and Implement in Higher Education. *Revista electrónica Educar*, (16)2, 9-24

Aristóteles. (2004). *Poética*. Alianza Editorial: Madrid. Recuperado de <http://smjegupr.net/wp-content/uploads/2013/01/Aristoteles-Poetica.pdf>

Auden, W. (2008). La mano del teñidor. Ensayos sobre cultura, poesía, teatro, música y ópera. En *El poeta y la ciudad* (pág. 33). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Baranda, M. (2012). El vuelo y el pájaro o cómo acercarse a la poesía. *Cuadernos de salas de lectura*. Conaculta. Recuperado de <https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/mediadores/10-vuelo-pajaro.pdf>

Barona Becerra, G. (2014). Ausencia y presencia del "negro" en la historia colombiana. *Memoria y sociedad*, 1(1), 77-105

Belmes, L. (2022). El cuerpo como lugar de habla: expresiones artísticas y producción de saberes desde perspectivas feministas y antirracistas. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín. Recuperado de <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/3>

Beltrán Castillo, M. J. (2019). *Racismo científico en los textos escolares de ciencias naturales en Colombia*. Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias de la Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación, Bogotá.

Benítez, E. (2017). Voz no parecés negro. *Papel de Colgadura*, (15), 1-3. Recuperado de https://www.icesi.edu.co/papeldecolgadura/images/pdc/vol15/PDC_15_1.pdf

Bernal Villegas, J. (2002). *De genes y gentes. Una genealogía anecdótica del genoma humano*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas (Colciencias).

Bestard Revilla, A. (noviembre de 2013). *Presencia cultural africana en la oralidad del santiaguero*. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd186/presencia-cultural-africana-en-la-oralidad.htm>

Bhabha, H. K. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Biblioteca Nacional de Colombia. (s. f.). https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/poemas-y-cantos/Paginas/05-poetas.html?id_poeta=Shirley_Campbell

Bourdieu, P. (1997). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Brayan Álvarez, V. (2019). *Sistema social racializado: representaciones de las mujeres negras en Colombia durante el periodo 2001-2008*. Bogotá: Universidad Santo Tomas, Facultad de Sociología.

Brigitte E., J., & Pozo, B. (2011). *Escrituras del Yo: entre la autobiografía y la ficción*, Quaderns de Filologia. Valencia: Estudis literaris. Vol. XVI.

Briones, C. (2005). *Cartografías Argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

Caballero, N. (2005). La oralidad, parte esencial de las culturas de resistencia afroamericanas. *Oralidad para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe*, 13.

Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226694>

Cabo Aseguinolaza, F., & Rábade Villar, M. d. (2006). *Manual de teoría de la Literatura*. Madrid, España: Editorial Castalia.

Calsamiglia, H y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Calvimontes Rojas, C. (s. f.). “Cartografía de América Latina y el Caribe”.

https://urbtecto.neocities.org/MAPAS/MAPAS_DE_AMERICA_LATINA_Y_EL_CARI
BE

Canfield, M. L. (1973). La poesía negra en Iberoamérica. *Universitas Humanística*, 5(5 y 6).

Recuperado a partir de

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/10530>

Caicedo, A. (2019). Aprender de la ancestralidad. *Revista Digital de Historia de la Educación*, (22), 449-469

Cárdenas, M. (2022). Altares en Ubuntu. Homenaje a mujeres afroecuatorianas - afrodiaspóricas en muñequería simbólica. *Revista de Antropología y Arqueología de la PUCE*, (26), 45 - 58

Cardona, C. (2016). Proceso organizativo de las comunidades negras rurales de Antioquia. Ancestralidad, etnicidad y política pública afroantioqueña. *Estudios Políticos*, 50, 180-202

Carini, S. (2022). La expresión poética de Shirley Campbell Barr y Mayra Santos Febres.

Ledizioni: Milano, Italia. Recuperado de

https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://digital.csic.es/bitstream/10261/263402/1/Expresi%C3%B3n_po%C3%A9tica_Shirley_Campbell_Barr_Mayra_Santos_Febres.pdf

Carini, S. (2022). LA RETÓRICA EN LA VOZ POÉTICA AFRODESCENDIENTE Valoración de la forma en su expresión poética. *Centroamericana*, (32)1, 83-109. Recuperado de https://publicatt.unicatt.it/retrieve/5bf8dc01-348d-40ba-902f-71d4b4249fdb/2022_Centroamericana-32.1-LA-RETORICA-EN-LA-VOZ-POETICA-

AFRODESCENDIENTE-Valoracion-de-la-forma-en-su-expresion-poetica-SARA-CARINI.pdf

Castellanos, S. y García D. (13 de marzo del 2021). *Seminario paradigmas y enfoques epistemológicos y metodológicos de la investigación educativa y pedagógica II*. [Discurso principal].

Castillo, E y Caicedo, J. (2012). Yo no me llamo negrito...Racismo, primera infancia y educación en Bogotá. Ponencia presentada en la Conmemoración Día Mundial contra el Racismo. “Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real” Biblioteca Virgilio Barco. Bogotá *Yo no me llamo negrito.pdf (centroafrobogota.com) (Consultado el 16 de agosto de 2022)

Castillo, E. (2010). Escuelas y pedagogías afrocolombianas. Del río, el valle y la montaña. Memorias de la ruta afrocolombiana, Sur del Valle, Norte del Cauca de la Expedición Pedagógica Nacional. *Universidad del Cauca*, Expedición Pedagógica Nacional

Castro, S. (1999). Epistemologías coloniales, saberes latinoamericanos: el proyecto teórico de los estudios subalternos. En: Alfonso de Toro (ed.). *El debate de la poscolonialidad en Latinoamérica. Una posmodernidad periférica o el cambio de paradigma en el pensamiento latinoamericano*. Frankfurt: Vervuert.

Castillo Guzmán, E. y Ocoró Loango, A. (2019). Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. *Nómadas*, 257-265. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n51/0121-7550-noma-51-257.pdf>

Cena, R. (2015). Afectos, Identidades y Corporalidades. *Cuerpos, emociones y sociedad*, (8), 4-5. Recuperado de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/393/385>

Césaire, Aimé. (1969). *Cuaderno de un Retorno al país natal*. México, D. F.: Editorial Era.

CNOA y Mincultura. (s. f). *Leilani, historias contadas por la infancia afrocolombiana*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://convergenciagnoa.org/leilani-historias-contadas-por-la-infancia-afrocolombiana/>

Código Penal [CP]. Ley 599 del 2000. 24 de julio del 2000(Colombia). Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0599_2000.html

Colazo, C. E. (2017). Coeducación conceptualizada desde la perspectiva de la diversidad de género, étnico-racial, de clase, lengua y orientación sexual para América Latina. Contribución a la descolonización y despatriarcalización de la educación. *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 117-133. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1984>

Colinas, A. (2008). *El sentido primero de la palabra poética*. Diegoan: Siruela. Recuperado de <https://dokumen.pub/el-sentido-primer-de-la-palabra-poetica.html>

Collado Ruano, J. (2017). Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos. *Revista NuestrAmérica*, 5(9), 38-57.

Colorado, C. (Agosto de 2011). Teun van Dijk: Las ropas nuevas del racismo. *Interpretextos*. (Artículo electrónico). Recuperado de http://ww.ucol.mx/interpretextos/pdfs/501_inpret505.pdf

Conaculta. (2011). “La Lectura”. *Cuaderno de salas de lectura*. Conaculta.

Conaculta. (2012). “La palabra oral y la palabra escrita”. *Cuadernos de Salas de lectura*.

Conaculta.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2006). *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y Otras Formas Conexas de Intolerancia*. Obtenido de Conapred:

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6080/4.pdf>

Constitución Política de Colombia [Const.]. Preámbulo, Art 2,7 y 13. (20 de julio de 1991).

Recuperado de

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.

Artículo 1°. 4 de enero de 1969. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>

Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y formas conexas de Intolerancia. Artículo 1°. (2014). Recuperado de

http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_A-69_discriminacion_intolerancia.pdf

Córdoba, Mosquera, D. D., Palacios, Arizala, B. M., Spellbrink, P. (2018). *Voces de resistencia cultural de la población Maguireña residente en la ciudad de Bogotá* [Tesis de grado].

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Recuperado de

<https://repositorio.unicolmayor.edu.co/bitstream/handle/unicolmayor/3595/VOCES%20D>

E%20RESISTENCIA%20CULTURAL%20DE%20LA%20POBLACI%3%93N%20MAG%3%9cIRE%3%91A%20RESIDENTE%20EN%20BOGOT%3%81.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Castellanos, S, García, D y Rojas, Julio. (2021) Cultura de la innovación educativa para el aprendizaje a lo largo de la vida. Bogotá. Universidad Santo Tomás. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/34625>

Cuasante Fernández, E., & Universidad de Cádiz. (2018). Las escrituras del yo y sus variantes funcionales. *Revista de filología*, 37, 30.

Cuervo Montoya, E. (2017). Del currículum nulo al “currículum proscrito” o de las formas de segregación de contenidos en la práctica escolar. *Notandum*, 15-28. Recuperado de <http://www.hottopos.com/notand44/2Edisson.pdf>

Cuesta, G. y Ocampo, A. (2010). *Antología de mujeres poetas afrocolombianas*. Ministerio de Cultura Colombiana. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.nodalcultura.am/wp-content/uploads/2020/08/Antologia_de_mujeres_poetas_afrocolombianas.pdf

Cultura en Bogotá. [Cultura en Bogotá] (2018). *Entrevista completa a María Isabel Mena* [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=a5F6VH1LixY>

DANE. (2018). *Censo nacional de población y vivienda 2018-Colombia*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

Da Silva, K., & Ferrari, A. (2021). Narrativas e histórias de mulheres negras ex-cotistas do curso de Pedagogia. *Educação em Foco*, 24(44), 212-229. Recuperado de <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5130>

Das, Veena. (1989). “La Subalternidad como Perspectiva”, en *Debates Post Coloniales: una Introducción a los Estudios de la Subalternidad*. La Paz: Sepsis.

De Jesús, Carolina María. (2019). *Cuarto de desechos y otras obras*. Universidad de los Andes: Bogotá.

De la Cruz Tomé, M. A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 19-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118067>

De la merced, J. (2016). Racismo en la formación inicial de los niños de Bogotá, Colombia. *Diálogos sobre educación*, (13), 1-5. Recuperado de <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/244>

Denzin, N.K y Lincoln, Y, S. (2008). Introducción: La disciplina y práctica de la investigación cualitativa. En NK Denzin & YS Lincoln (Eds.), *Estrategias de investigación cualitativa*, 1–43

Denzin, N.K y Lincoln, Y, S. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. Editores Gedisa: España

De Oliveira e Oliveira, A. P y Rocha Mattos, A. (2019). Identidades em transição: Narrativas de mulheres negras sobre cabelos, técnicas de embranquecimento e racismo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(2), 445-463. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n2/v19n2a07.pdf>

De Pinho, F. (2021). Para este país, Lubi Prates traz a tradução de seu livro Um corpo negro. Amazonas. Recuperado de <https://www.revistaamazonas.com/2021/06/20/para-este-pais-lubi-prates-traz-a-traducao-de-seu-livro-um-corpo-negro/>

De Teresa, Adriana. (2002). “Poéticas particulares y universalistas”. Anuario de Letras Modernas. Volumen 10, 2000-2001. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. pp. 183-192. Recuperado de http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/1538/14_ALM_10_2000_2001_De_Teresa_183_192.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Delgado, F., Rist, S. (2016). *Ciencia, diálogo de saberes y transdisciplinariedad, Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. La Paz, Bolivia, AGRUCO

Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para la enseñanza de calidad. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795011>

Díaz, D. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. *Acción Pedagógica*, (10), 64-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973234>

Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu Editores: Buenos Aires, Madrid.

Recuperado de

<https://docs.google.com/file/d/0ByY1BMds6LXabkZZZFNGTWNIZms/view?resourcekey=0-IpU0FokhoBdKKEphhOJiHg>

Díaz Mattei, A. (2019). Orígenes y derivas del término Negritud. Un recorrido por las prácticas artísticas de ayer y hoy. En Díaz Mattei, A. (ed.), *La negritud y su poética, prácticas artísticas y miradas críticas contemporáneas en Latinoamérica y España*. Montevideo: BMR Productora Cultural. Recuperado de

<https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/8410/1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz Muñoz, E. (2018). Antología de mujeres poetas afrocolombianas: una revisión de las políticas editoriales en torno a lo “afro”. *Memorias*, (34), 197-215. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/memor/n34/1794-8886-memor-34-00197.pdf>

Díaz Sánchez, E. (2016). *Saberes y prácticas en los estudios escolares afrocolombianos: un estudio comparativo entre entornos educativos* [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9857/D%C3%ADazEdisson2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dickmann, I. (s.f). Didáctica Freiriana: reinventando Paulo Freire. *Revista Pueblo*, (8). Recuperado de <https://www.unaj.edu.ar/pueblo/revista-pueblo-8/colaboraciones-8/didactica-freiriana-reinventando-paulo-freire/>

- Dobinger, J y Quioto, A. (2019). Me pinto a mi misma. Cuerpo, negritudes y procesos de memoria en Honduras. En: Díaz Mattei, A. (ed.), *La negritud y su poética prácticas artísticas y miradas críticas contemporáneas en Latinoamérica y España* (pp. 311-336). Recuperado de <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/8426/17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Domínguez, M. (2015). Comunidades negras rurales de Antioquia: discursos de ancestralidad, titulación colectiva y procesos de “aprendizaje” del Estado. *Estudios Políticos*, 46, 101-123
- Duarte Somoza, M. (2023). Tropos y memoria narrativa en Rotundamente negra y otros poemas. *Revista Carátula*, 114, junio-julio, Recuperado de <https://www.caratula.net/tropos-y-memoria-narrativa-en-rotundamente-negra-y-otros-poemas/>
- Dueñas, Y., Aristizábal, A. (2017). Saber ancestral y conocimiento científico: tensiones e identidades para el caso del oro en Colombia. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (42), 25-42
- El Espectador*. (21 de enero de 2008). Brujerías de una actriz del Atrato. Recuperado de <https://www.elespectador.com/entretenimiento/gente/brujerias-de-una-actriz-del-atrato-3367/>.
- Dvorakova, P. (2011). Desde la calle Lucena hasta el hotel de Simbad. Sobre las identidades y la construcción del yo poético. *Impossibilia # 2*, 121.
- Escárate, Cortés, P. (2021). Ubuntu: la salvación nunca es individual. Universidad Hurtado, A. (2008). Recuperado de https://derecho.uahurtado.cl/web2021/wp-content/uploads/2020/10/hugo_ubuntu.pdf

Évora, T. (1997). *Orígenes de la música cubana*. Madrid: Alianza.

Fanon, Frantz. 2010. *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal. Recuperado de

<http://www.arquitecturadelatransferencias.net/images/bibliografia/fanon-piel-negra-mascaras-blancas.pdf>

Ferrin, P., y Cortés, C. (2006). *Sankofa Cátedra de estudios afrocolombianos: desde Urabá y Chocó*. Comfama, Medellín, Colombia

Fornet Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana.

Solar, (3), 23-40. Recuperado de

https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofos_Caribe/F.intercult_perspectiva_latinoamericana-Raul_Fornet.pdf

Forster, D. A. (2006). *Validation of individual consciousness in Strong Artificial Intelligence: An African Theological contribution* [Tesis doctoral, University of South Africa]. South Africa. Recuperado de

<https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/2361/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Friedemann, N. (1984). Estudios de negros dentro de la antropología colombiana: Presencia e invisibilidad. En J. Arocha y N. Friedemann (Eds.), *Un siglo de investigación social: Antropología en Colombia* (pp. 507-572). Bogotá: Etno

Friedemann, N. S. (1992). Huellas de Africanía en Colombia. *THESAURUS*, XLVII(3), 543-560.

Garrido, M. A. (2015). *Diccionario español de términos literarios internacionales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2015.

Gobernación de Antioquía, 2019. Etnoeducación y CEA texto para maestros y maestras, grados preescolar, 1ro y 2do. Medellín: Tiraje ETNOED_2_compressed.pdf (colombiaaprende.edu.co).

Gómez García, P. (Diciembre de 1993). Las razas, una ilusión deletérea. *Gazeta de Antropología* (10), 1-10.

Granada Angulo, L. J. (2021). Las tres caras del racismo epistémico en educación superior. *Revista Interedu*, 1(4), 129-160. Recuperado de <https://doi.org/10.32735/S273565232021000486>

Grosfoguel, R. (2007) El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Colombia: Encuentros.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa Revista de Humanidades*, (19), 31-58. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39630036002.pdf>

Grueso Romero, M. (2015). *Cuando los ancestros llaman: poesía afrocolombiana*. Universidad del Cauca.

Grupo de estudios históricos sobre afrodescendientes (Griot). (2004). *La memoria de los Griots. La Cátedra afrocolombiana desde las fuentes primarias*. Feriva S.A: Cali.

Guha, R. (2001). Subaltern Studies: Project for Our Time and Their Corvengence, en *The Latin American Subaltern Studies Reader*. Ileana Rodríguez (ed.). Duke University Press

Hall, S. (1992). The Rest and the west: Discourse and Power. En S. Hall, & G. (eds.), Formations of Modernity (págs. 49-111). London: Polity Press.

Hall, S. (2003). ¿Qué es "lo negro" en la cultura popular negra? Biblioteca Virtual Universal.

Hernández, K. (2015). El conocimiento científico como construcción social: Observaciones sobre el caso del VIH/SIDA desde las distinciones de la teoría general de los sistemas sociales. *Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad*(32), 12-48.

Iguíñez Rueda, L. (2021). *Análisis del discurso Manual para las Ciencias Sociales*. Universitat Oberta de Catalunya: Barcelona, España.

Jaramillo, M.M. (2020). “Mary Grueso Romero, Almanegra del litoral”. En Grueso Romero, M. (ed.), *Cuando los ancestros llaman Poesía afrocolombiana* (pp. 17-33). Universidad del Cauca. Recuperado de <https://filcali.com/wp-content/uploads/2020/10/Cuando-los-ancestros-llaman-Unicauca-FINAL.pdf>

Jiménez Garces, C.M. (2015). ¿Es el cuerpo, lugar de lo político? Reflexiones sobre el movimiento social de piernas cruzadas. *Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 7(18), 56-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273241088004.pdf>

Jiménez Zapata, R. (2020). *Narrativa, oralidad y saberes otros: una propuesta curricular desde la etnia Wayuu al modelo etnoeducativo* [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/32464/2020JimenezRogelio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Juárez Huet, N y Rinaudo, C. (2017). Expresiones "afro": circulaciones y relocalizaciones.

Desacatos, (53), 8-19. Recuperado de

<https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n53/2448-5144-desacatos-53-00008.pdf>

Julio González, M. Á. (2020). *África en la pluma de los escritores negros colombianos en los años de 1937-1949* [Tesis de grado, Universidad de Cartagena], Cartagena, Colombia.

<http://dx.doi.org/10.57799/11227/7060>

Jung, H. S. (2021). La escuela del campo en el Congo: diálogos interculturales. *Educação do Campo*, 47, 1 -14

Kakozi, Kashindi, J. B. (2013). Una comparación entre ‘ubuntu’ como antología relacional en la filosofía africana bantú y el planteamiento “nosótrico”. Su relevancia en estudios sobre afrodescendientes. Recuperado de

https://cidafucm.es/IMG/pdf/kakozi_Una_comparacion_entre_ubuntu.pdf

Kakozi, Kashindi, J. B. (2015). Acciones afirmativas y afro-reparaciones en Colombia. Una crítica desde ubuntu. *Revista nuestraAmérica*, 3(6), 63 - 79. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/5519/551956252006.pdf>

Kakozi, Kashindi, J. B. (2015). *La dimensión ético-política de Ubuntu y la superación del racismo en “nuestra América”* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de

México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2015/enero/0724334/0724334.pdf>

Ley N.70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política.

(31 de agosto de 1993). Recuperado de

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.html

Ley N.1482 de 2011. Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. (1 de diciembre de 2011). Recuperado de

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.html

Lipko, P., & Federico, D. P. (2008). De cómo la biología asume la existencia de razas en el siglo XX. *Scientiae Studia*, 6(2), 219-233.

Lozano Lerma, B. R. (2019). *Aportes a un feminismo negro decolonial*. Universidad Andina Simón Bolívar: Quito, Ecuador. Recuperado de

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21044/1/APORTES%20A%20UN%20FEMINISMO%20NEGRO%20DECOLONIAL.pdf>

Llorente, M. E. (2007). Las escrituras del yo en la lírica hispánica contemporánea: alguien. cualquiera. otro, o la poética de la negacion. *Actas XVI Congreso AIH.*, 1.

Machado, A. F., & De Oliveira, E. D. (2022). Filosofia africano-brasileira: ancestralidade, encantamento e educação afrorreferenciada. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126), 2.

Mama Kitenge, M. (2020). “Significado de las telas”.

<https://www.mamakitenge.com/2020/05/19/significado-de-las-telas/>

Marciales Montenegro, C. X. (2013). *Violencia sexual en el conflicto armado: Los rostros afro de la reparación. Caso: Asociación de Mujeres Afro por la Paz (Afropaz)* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia], Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/48522/04489204.2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Marín, V. (2020). Bienestar desde tu hogar: Ubuntu regla de ética. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2020.
- Maríñez, P. (2000). *Nicomedes Santa Cruz. Decimista, poeta y folklorista afroperuano*. Municipalidad Metropolitana de Lima: Lima, Perú.
- Massó, Guijarro, E. (2008). Ubuntu, satyagraha y derechos humanos Policentrismo de fuentes en la (cultura de) paz. *Iztapalabra*, 185 – 202
- Maya Chaverra, L. F. (2016). La otra cara de la exclusión: las víctimas LGBT del conflicto armado colombiano [Tesis de grado, Universidad del Rosario]. Recuperado de <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/7c0674e5-2c46-4a57-a266-8e5cf4c0d876/content>
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Futuro Anterior Ediciones: Barcelona, España. Recuperado de <https://geopolitica.iiec.unam.mx/sites/geopolitica.iiec.unam.mx/files/2017-08/Mbembe-CriticadelaRazonNegra.pdf>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Editorial Melusina: España. Recuperado de <https://aphuuruguay.files.wordpress.com/2014/08/achille-mbembe-necropolc3adtica-seguido-de-sobre-el-gobierno-privado-indirecto.pdf>
- Medel, E. (2018). *Todo lo que hay que saber de poesía*. Barcelona: Ariel. Recuperado de https://proassets.planetadelibros.com/usuarios/libros_contenido/arxiu/38/37306_Todo_lo_que_hay_de_saber_sobre_POESIA.pdf

Mena, M. I. (s.f). Y los sabedores hablaron. ICESI. Recuperado de

https://www.icesi.edu.co/papeldecolgadura/images/pdc/vol15/PDC_15_27.pdf

Mena, M. (2008). *Cuestión de piel. De las sabidurías hegemónicas a las emergentes*. Pontificia Universidad Javeriana de Cali: Colombia

Mena López, M, Vélez De la Calle, C.P y Sardiñas Iglesias, L.L. (2020). Los enfoques narrativos: sentido epistemológico y metodológico para investigar en el campo

socioeducativo desde una perspectiva intercultural. En: Vélez De la Calle, C.P (ed.),

Educación intercultural, paz, inclusión tecnológica, ciencia y sociedad, (pp. 189-226).

Recuperado de

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31222/Obracompleta.Coleccioncienciaeducacion.2020Velezclaudia.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Mendizábal, Nora. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa.

En: Vasilachis, Irene (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona:

Gedisa. Recuperado de

https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mendizabal_nora_los_componentes_del_diseno_flexible_en_investigacion_cualitativa_cap_2_en_estrategias_de_investigacion_cualitativas_.pdf

Meneses, Y. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo.

A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), pp, 35-66. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v18n27/v18n27a03.pdf>

Mesa de Trabajo Mujer y Conflicto Armado, (2015), XII informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia. Violencia sexual en el marco del conflicto armado: una mirada diferencial. Bogotá, Mesa de Trabajo Mujer y Conflicto Armado.

Mina Quiñonez, J. S. (2019). Manuel Zapata Olivella y la Diáspora africana: experiencias, malungaje y discursividad. *Temas antropológicos. Revista Científica de Investigaciones Regionales*, (41)1, 69-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4558/455860456003/html/>

Ministerio de Cultura. (2020). *Urdimbres. Antología literaria. Mujeres del Pacífico narran su territorio*. Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia

Ministerio de Educación Nacional. (18 de mayo de 1995). Decreto 805 de 1995 por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Recuperado de <https://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166>

Morales Fontanilla, M. A. (2004). El papel de los deportistas afrocolombianos en la construcción del discurso de la nacionalidad Colombia 1948-2000. Monografía de grado, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Historia, Bogotá.

Moreno, C. (Dirección). (2008). *Perro come perro*. Estos animales se volvieron malos [Película].

Mosquera, J. (1999). *La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar*.

Biblioteca digital de Bogotá: Colombia. Recuperado de

<https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2092877/>

Munévar Munévar, D. I. (2004). Poder y género en el trabajo académico: considerandos para reconocer sus intersecciones desde la reflexividad. Bogotá: Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.

Navarro Mejía, D y Balanta Castilla, N. (2019). *Educación entre desiguales o el cuento de el gallo capón*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá, Colombia

Ng'Weno. (2007). Can Ethnicity Replace Race?: Afro-Colombians, Indigeneity and the Colombian Multicultural State. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* 12 (2), 414-440

Nieto Bravo, J. A. et al. (2019). La investigación narrativa como construcción social del conocimiento, una aproximación epistemológica y metodológica desde el enfoque cualitativo. *Hojas y Hablas*, (17), 58-73. Recuperado de <http://revistas.unimonserate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/202/178>

Observatorio en contra de la discriminación racial y el racismo (OCDR). 2020. “El color de la escuela”. Informe sobre racismo y discriminación racial en niños y niñas en edad escolar. Ministerio del Interior, Dirección de asuntos para comunidades afrocolombianas, negras, raizales y palenqueras (DACN). Colombia. *El color de la Escuela Entrega 4 (usaid.gov) (Consultado el 6 de agosto de 2022)

Ocoró, A. (2021). El papel del currículo en la reproducción de desigualdades étnico-raciales. una mirada al caso argentino en perspectiva latinoamericana. *Interedu*, 1(4), 41-68.

Recuperado de: <https://revistainteredu.com/index.php/interedu/article/view/90>

Oliva, E. (2017). Intelectuales afrodescendientes: apuntes para una genealogía en América Latina. *Tabula Rasa*, 27, 45-65

Oliveira, A., & Mattos, A. (2019). Identidades en transición: Narrativas de mujeres negras sobre cabellos, técnicas de blanqueamiento y racismo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(2), 445-463.

Orozco Marín, Y. A. (2021). Caminos didácticos para la enseñanza de la biología y la lucha antirracista: una deuda histórica y una necesidad urgente. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 200-228.

Orozco, L. (2019). REPRESENTACIONES DE AFRODESCENDENCIA EN LA POÉTICA DE MARY GRUESO ROMERO “CUANDO LOS ANCESTROS LLAMAN [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana

Osorio Porras, Z. (2001). Personas ilustradas. La imagen de las personas en la iconografía escolar colombiana. Bogotá: Colciencias. Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas.

Padovani, Ana. (2014). *Escenarios de la narración oral: transmisión y prácticas* (1a ed). Paidós: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Palacios, F., et al. (2004). *Aprendamos apreciando la diversidad: Cartilla para preescolar* (Vol.1). Medellín: Imprenta Departamental

Palacios, F. et al. (2004). *Aprendamos apreciando la diversidad: Cartilla para preescolar* (Vol. 2). Medellín: Imprenta Departamental

Palacios, L., y Mosquera J. E. (2003). Lecciones de etnoeducación número dos. Etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos para el departamento de Antioquia. Medellín. Teoría del color

París Pombo, M. (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Revista Política y cultura* (17), 289-310. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701714.pdf>

PCN. (2019). Combatiendo a las mujeres negras como si fueran un enemigo bélico. Las violencias de género en mujeres negras del Norte del Cauca, Tumaco, Buenaventura, Atlántico, Bolívar y Guajira. PCN: Colombia. Recuperado de <https://renacientes.net/blog/2019/03/10/tercer-informe-sobre-sobre-la-situacion-de-mujeres-afrodescendientes-en-colombia-combatiendo-a-las-mujeres-negras-como-si-fueran-un-enemigo-belico/>

Pineda, E. (2013). *Racismo, endorracismo y resistencia*. Editorial el Perro y la Rana: Caracas, Venezuela. Recuperado de <https://www.aacademica.org/estherpinedag/2.pdf>

Prescott, L. (1985). *Candelario Obeso y la iniciación de la poesía negra en Colombia*. Instituto Caro y Cuervo. Recuperado de <https://selloeditorial.caroycuervo.gov.co/detalle-libro/candelario-obeso-y-la-iniciacion-de-la-poesia-negra-en-colombia-pdf>

Pulido Londoño, H. A. (2007). José Rafael Arboleda S.J. (1916 - 1992): El programa de los estudios afroamericanos y los inicios de la reflexión antropológica sobre poblaciones negras en Colombia. *Maguaré* (21), 89 -110.

Quintero Ramírez, O. A. (2013). Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá [Tesis doctoral, Université Rennes 2]. Recuperado de <https://theses.hal.science/tel-00807356>

Quintero Ramírez, O. A. (2013). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. *Universitas Humanística*, (77), 71-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79130107004>

Quintero, Ramírez, O. A. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. *Universitas Humanística*, (77), 71-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/791/79130107004.pdf>

Rama, A. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca. Recuperado de <https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2011/08/rama-la-ciudad-letrada.pdf>

Real Academia Española. (2022). “Llamamiento”. <https://dle.rae.es/llamado?m=form>

Real Academia Española. (2022). “Métrica”. <https://dle.rae.es/m%C3%A9trico>

Real Academia Española. (s. f.). *Poesía*. Recuperado de <https://dle.rae.es/poes%C3%ADa>

Restrepo, E., y Rojas, A. (2008). *Afrodescendientes en Colombia: Compilación bibliográfica*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

- Retourné, S. (2019). Hegemonía y periferias en la antología ¡Negras somos! La difusión de las producciones poéticas de las autoras negras del Pacífico colombiano: desafíos y perspectivas actuales. *Humanities and Social Sciences*. Recuperado de https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/id/ffffa50f-d449-4568-ae3e-8cf4c6fb323b/Negras_somos.pdf
- Ribeiro, D. (2020). *Lugar de Enunciación Feminismos Plurales*. Editorial Ambulantes: Bogotá, Colombia
- Rivas Armas, D. (2017). LA ORALIDAD: EXPRESIÓN DE LA MEMORIA ANCESTRAL DE LAS MUJERES PARA APORTAR A LA CULTURA AFROVENEZOLANA. *Revista de ciencias humanas y sociales*, (3)1, Recuperado de <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/download/1078/223/>
- Rodríguez Baquero, M. A. (2019). Los afrocolombianos y la CEA: imaginarios sociales sobre la otredad. Universidad Santo Tomás, Facultad de Sociología, Bogotá
- Rodríguez Olaya, R. A. (2017). Navegando hacia etnodidácticas, Estado del arte de la etnoeducación en el departamento del Chocó. [Tesis de grado, Universidad ICESI], Santiago de Cali. Recuperado de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/81953/1/rodriguez_navegando_etnodid%C3%A1cticas_2017.pdf
- Rojas, A. (2011). Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Colombia. En: UNESCO (ed.), *Rutas de la interculturalidad* (pp. 75-201). Quito: UNESCO.

Román, Morales, E. (2021). Algunos problemas de la enseñanza en línea. *Eutopía*, 12 (33), 65–74. Recuperado de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/78915>

Said, E. W. (1989). Representing the Colonized: Anthropology's Interlocutors. *Critical Inquiry*, 15(2), 205–225. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1343582>

Sánchez Mojica, D. (2016). La bruja negra como alteridad abismal del poder esclavista: Cartagena de Indias, 1618-1622. *Nómaditas*(45), 153-167. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/nomadas/articulo/la-bruja-negra-como-alteridad-abismal-del-poder-esclavista-cartagena-de-indias-1618-1622>

Santos-Febres, M. (2021). Conferencia dictada en el ciclo de conferencias Año de la libertad, 170 años de la abolición de la esclavitud en Colombia, de la Universidad del Valle, Colombia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xp4lyrcW0w4>

Schiro, M. (2021). Ubuntu: la construcción de la identidad internacional de Sudáfrica a través del pensamiento africano. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 6(12), 190 - 215

Scribano, A., & De Sena, A. (2009). Construcción de conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta Moebio* (34), 1-15.

Secretaría de Cultura y Turismo de Cali. (2012). *Antología de poetas afrocolombianas*. Cali.

Simboloteca (s. f.). <https://www.simboloteca.com/simbolos-africanos/>

Sierra,D.(2016)El Muntu: la diáspora del pensamiento filosófico africano en Changó,el gran putas. Tunja. En Revista Palabra (número 29)23-44

Soler Castillo, S. (2019). “¡Mira, un negro!” Elementos para pensar el racismo y la resistencia (Vol. 14). Bogotá: Colección Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Soler Castillo, S. (Jan/Mar de 2013). Entre negro oscuro y moreno claro: discursos e identidades étnicas en niños y niñas afrodescendientes en contextos escolares en Bogotá. *Educación en Revista*(47), 111-143.

Soler Castillo, S. (2013). “Entre negro oscuro y moreno claro: discursos e identidades étnicas en niños y niñas afrodescendientes en contexto escolar en Bogotá”. En *Educación en Revista*, pp, 111-143 Redalyc. Entre negro oscuro y moreno claro: discursos e identidades étnicas en niños y niñas afrodescendientes en contexto escolar en Bogotá (consultado el 23 de agosto de 2022)

Solís Téllez, J. y Alarcón Sánchez, S. G. (2021). El vínculo simbólico con África en la poesía y cultura afromexicana. *Hipogrifo. Revista de literatura y cultura del Siglo de Oro*, (6)1, 191-204. Recuperado de <https://www.revistahipogrifo.com/index.php/hipogrifo/article/view/302/pdf>

Suárez, P. (2019). Incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 130-142

Taylor, S., & R, B. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Tsevetiaeva, M. (2014). La escritura poética de las mujeres. En M. C. Montagut, *Tomar la palabra: Aproximación a la poesía escrita por mujeres* (págs. 13-18). Cataluña: Editorial UOC.
- Troitiño, M. L., & Cannova, M. P. (2016). La negritud y su representación en la música afroargentina entre 1980 y 2010. 2º Jornadas Estudiantiles de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JEIDAP). Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Bellas Artes
- Valderrama Rentería, C. A. (Octubre de 2016). Intelectualidad crítica afrocolombiana: la negredumbre en el pensamiento intelectual de Rogelio Velásquez Murillo. *Nómadas*(45), 215-227.
- Valencia Angulo, L. E. (2019). Negro y afro. La invención de dos formas discursivas. Cali: Universidad Icesi.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, pp. 23-36. Recuperado en: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20tico%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea digital*, 18-24.
- Villa, W. (2019). Prólogo. En S. Soler Castillo, "¡Mira, un negro!" Elementos para pensar el racismo y la resistencia (Vol. N°14, págs. 11-17). Bogotá: Colección Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Von, Kotze, A. (2020). Ecological Solidarity and Popular Education. *SISYPHUS*, 8(3), 85 - 99

Waghid, Y. (2020). Towards an Ubuntu philosophy of higher education in Africa. *Studies in Philosophy and Education*, 39(3), 299-308.

Anexos

Anexo A. Rejilla sociodemográfica

Universidad Santo Tomás de Bogotá

Doctorado en Educación

Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista

Entrevista a Poetas Negras seleccionadas

Junio 2021 a marzo 2023

Los siguientes instrumentos de investigación pretenden recoger información sobre su vida literaria y sobre su poética; tienen un propósito académico y serán usados de modo confidencial. Se le solicita contestar de acuerdo a las instrucciones.

REJILLA SOCIODEMOGRÁFICA

Nombre: _____

Apellidos: _____

País: _____

Ciudad: _____

Datos de contacto: _____ **Código:** _____

Edad:	
Sexo:	
Lugar de nacimiento:	
Estado civil:	
No. de hijos:	
Nivel escolar:	
Ocupación:	
Grupo étnico:	

Universidad Santo Tomás de Bogotá

Doctorado en Educación

**Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología
antirracista**

Entrevista a Poetas Negras seleccionadas

Junio 2021 a marzo 2023

Anexo B. Cuestionario de entrevista

CONTROL ENTREVISTA	
Espacio reservado para equipo consultor	
1. Lugar y fecha de la entrevista (dd/mm/aaaa):	2. Número de la entrevista:
3. Nombre y apellidos del entrevistador encargado:	4. Código del entrevistador encargado:

A continuación, aparece una lista de preguntas para el desarrollo de una entrevista relacionada con los saberes y prácticas de los estudios escolares afrocolombianos, donde usted podrá responder de forma abierta, consiente y sincera.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta entrevista, por cualquier medio, sin previo y expreso consentimiento por escrito de la Universidad Santo Tomás.

1. ¿Cómo se define usted? ¿Quién es Nombre de la entrevistada?	
2. ¿Qué significa para usted ser poeta?	
3. ¿Cuáles son los temas que más la mueven a escribir?	

4. ¿Qué implica ser poeta negra en Colombia?	
5. ¿Por qué prefiere en su poesía usar el vocablo negra al vocablo afro?	
6. ¿Cuál es su relación con la educación?	
7. ¿Cómo se relaciona con la ancestralidad?	
8. ¿Qué conoce usted sobre el Ubuntu?	

9. ¿En qué sentido usted es activista contra el racismo?	
10. ¿De qué manera ha contribuido su obra poética a la educación en América Latina y El Caribe?	

Anexo C. Formato de transcripción de la entrevista

Entrevista # 1 Trabajo de grado doctoral “Los colores de la Educación Superior, aportes de la poética negra para una epistemología antirracista”

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DOCTORADO EN EDUCACIÓN TESIS DE GRADO: Saberes y prácticas en los estudios escolares afrocolombianos: un estudio comparativo entre entornos educativos.		NOMBRE DEL ENTREVISTADO: OCUPACIÓN DEL ENTREVISTADO:	
Ficha/Transcripción de entrevista:			
Entrevistado: 	Género:	Hora:	
	Fecha:	Duración total:	
Entrevistadora: Nevis Balanta	Transcribió:		
Descripción general de la situación testigo: 			
Condiciones generales de la entrevista: 			
Sinopsis:			

Transcripción	Línea	Comentarios
Marcaciones:	/##/ = Fallas en el audio	
	/_/_/ = Palabra que no se entiende	
	... = Pausa breve	
	- - - = Continuidad en otra grabación	

Anexo D. Consentimiento informado para entrevista

Hemos tomado contacto con usted para la realización de una entrevista, en el marco de la investigación doctoral: *Los colores de la educación superior: aportes de la poética negra para una epistemología antirracista*, de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. El objetivo de la investigación es Construir una epistemología ubuntuista a partir de la poética negra de mujeres afrolatinoamericanas, con el fin de generar un ubuntuario para una educación antirracista y para la concordia.

Antes de empezar, necesitamos que manifieste si está de acuerdo con participar, luego de notificarse de algunas cuestiones que le leeremos a continuación: Su participación en esta entrevista es totalmente voluntaria y gratuita, y no habrá beneficio ni riesgo alguno. No implicará para usted ningún tipo de perjuicio si decide no participar, así como tampoco implicará un perjuicio si decide interrumpir su participación en cualquier momento una vez comenzada la actividad, si usted así lo desea. Los datos recogidos tendrán fines académicos.

Si hay algo que no le quedó claro o tiene alguna duda puede preguntarme, ahora o en cualquier momento de la entrevista. En caso de estar de acuerdo, comenzamos. ¿Está de acuerdo? SÍ _____ NO _____ (marque con una X)

Persona participante: Firma: Fecha..... de..... de 2021

Firma entrevistadora: Fecha..... de..... de 2021

Productos de investigación

Anexo E. Participación Laud 90.4 FM Estéreo

The screenshot displays the website for LAUD 90.4 FM, which is part of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas. The header features the station's logo and the tagline "La Verdadera Alternativa de la Radio". A navigation menu includes links to LAUD, Noticias, Quiénes Somos, Programación, Fotos LAUD, Audios, Opinión, Contacto, Manual de Estilo, and Radionovela. The main content area highlights an interview titled "Debemos cambiar el discurso frente al racismo": Nevis Balanta. Below the title, a brief description states that Nevis Balanta, a professor and researcher at the university, discussed various elements of racism and its impact on discrimination processes. A media player shows the audio file is 35:17 minutes long. Metadata includes the title "Entrevista", year "2020", format "mp3 stereo", and 140 reproductions. A footer section contains logos of various Colombian institutions and the contact information for LAUD 90.4 FM.

90.4 F.M. LAUD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

La Verdadera Alternativa de la Radio

LAUD Noticias Quiénes Somos Programación Fotos LAUD Audios Opinión Contacto Manual de Estilo Radionovela

"Debemos cambiar el discurso frente al racismo": Nevis Balanta

Nevis Balanta, catedrática e investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, expuso en LAUD 90.4 FM ESTÉREO varios elementos que componen la concepción de racismo y su impacto en los procesos de discriminación, que aún son latentes en las sociedades contemporáneas.

Información del archivo

0:03 / 35:17

Título: Entrevista
Año: 2020
Longitud: 35:17 minutos
Formato: mp3 stereo

Añadir nuevo comentario 140s reproducciones

Share / Save

BOGOTÁ Ministerio de Educación Nacional República de Colombia

LAUD 90.4 FM ESTÉREO Universidad Distrital Francisco José de Caldas PBX: (057) (1) 2877157 - 2877147
Calle 31 6-42 piso: 8 Bogotá DC—República de Colombia
laud@udistrital.edu.co

Enlace: <https://laud2.udistrital.edu.co/entrevista/debemos-cambiar-el-discurso-frente-al-racismo-nevis-balanta>

Anexo F. Artículo científico indexado

Título: “Racismo y racialismo kantiano y la educación”

The screenshot shows the article page for "Racismo y racialismo kantiano y la educación" in the revista redipe. The header includes the journal name and navigation links. The article title is prominently displayed. Below the title, the author's name, Nevis Balanta Castilla, and her affiliation, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia, are listed. The keywords "Educación, Racismo, Racialismo" are provided. A summary (Resumen) of the article is included, discussing the relationship between Kantian racism/racism and education. On the right side, there is a sidebar with a DOI link (https://doi.org/10.36260/rvbr.v10i10.1466), a publication date (Oct 1, 2021), and a citation format (Bibliography).

Enlace: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1466>

Anexo G. Artículo científico indexado

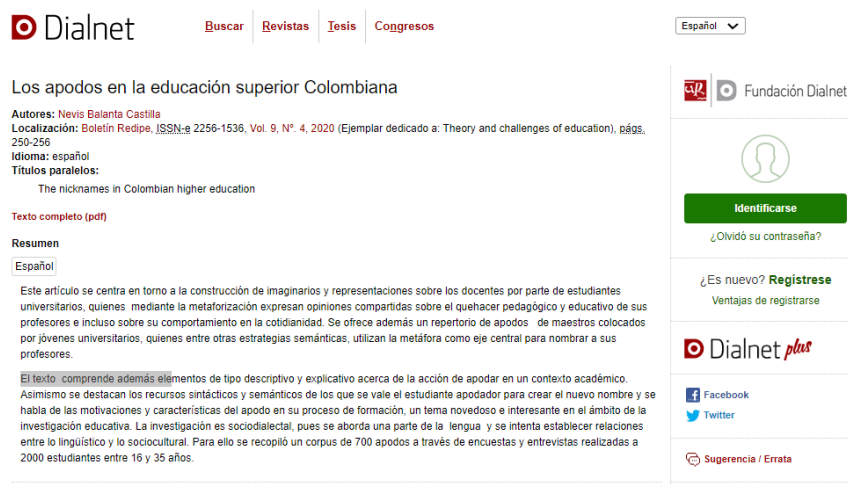
Título: “Celebraciones corporativas en Colombia: espacios de diversidad, inclusión y productividad”

The screenshot shows the article page for "Celebraciones corporativas en Colombia: espacios de diversidad, inclusión y productividad" in the revista Tecnura. The header includes the journal name and navigation links. The article title is prominently displayed. Below the title, the author's name, Nevis Balanta Castilla, and her affiliation, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, are listed. The keywords "celebraciones corporativas, productividad, diversidad, inclusión" are provided. A summary (Resumen) of the article is included, discussing the relationship between corporate celebrations and diversity, inclusion, and productivity. On the right side, there is a sidebar with a DOI link (https://doi.org/10.14483/22487638.16712), a publication date (2021-04-01), and a citation format (Bibliography).

Enlace: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/Tecnura/article/view/16712>

Anexo H. Artículo científico indexado

Título: “Los apodos en la educación superior colombiana”



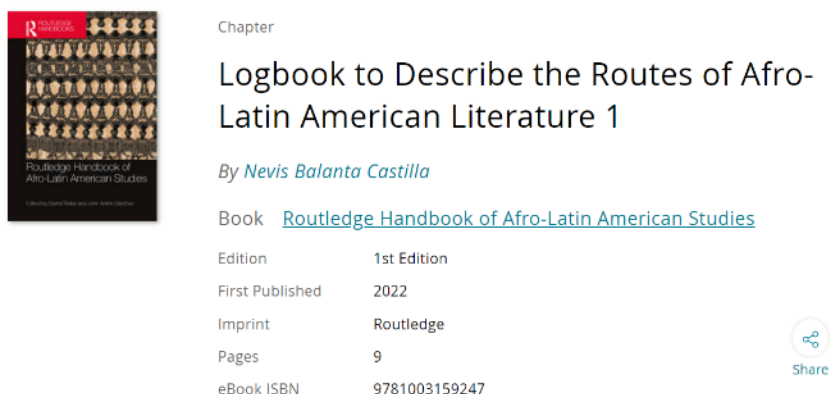
The screenshot shows the Dialnet website interface. At the top, there's a navigation bar with 'Buscar', 'Revistas', 'Tesis', and 'Congresos'. The article title 'Los apodos en la educación superior Colombiana' is prominently displayed. Below it, the author 'Nevis Balanta Castilla' is listed. The article is from 'Boletín Redipe', ISSN-e 2256-1536, Vol. 9, Nº. 4, 2020. The language is Spanish. A summary in Spanish is provided, discussing the use of nicknames in Colombian higher education. On the right side, there's a sidebar with a login button 'Identificarse', a registration button 'Regístrate', and social media links for Facebook and Twitter.

Enlace: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528420>

Anexo I

Título: *Routledge Handbook of Afro-Latin American Studies. Universidad de Harvard y Universidad de Texas*

Publicación:



The screenshot shows the Routledge website for the 'Logbook to Describe the Routes of Afro-Latin American Literature 1' chapter. The chapter is by Nevis Balanta Castilla. It is part of the 'Routledge Handbook of Afro-Latin American Studies'. The edition is the 1st Edition, published in 2022. The imprint is Routledge. The chapter has 9 pages. The eBook ISBN is 9781003159247. There is a 'Share' button at the bottom right.

- *Logbook to Describe the Routes of Afro-Latin American Literature 1*

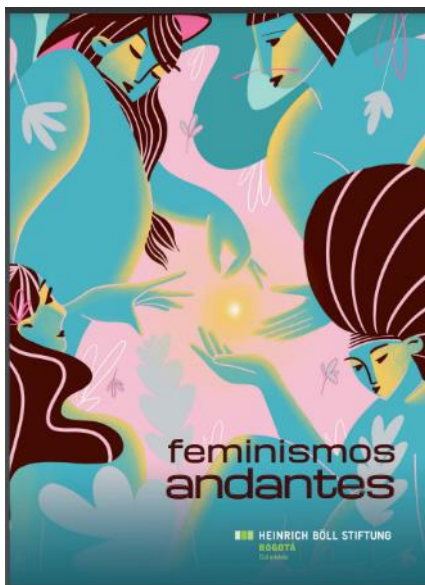
Enlace: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003159247-8/logbook-describe-routes-afro-latin-american-literature-1-nevis-balanta-castilla>

Anexo J

Capítulo de libro: “Feminismo Balanta: entre el Ubuntu y la tenacidad”

Ganador en la Convocatoria Nacional: Feminismos Andantes de la Fundación Alemana

Heinrich Boll



– NEVIS BALANTA CASTILLA –

FEMINISMO BALANTA: ENTRE EL UBUNTU Y LA TENACIDAD

El texto es un reconocimiento al aporte de las mujeres Balanta en la construcción de los feminismos en nuestra historia y sus implicaciones en la mirada interseccional de las mujeres afro en Colombia.

Recuerdo para ser feliz

Una vez, cuando dictaba clases a niños pequeños en mi práctica docente, Brayan, a sus tres años, quería chuparme el brazo y las mejillas; pensaba que yo era de chocolate por el tono de mi piel. Eso me pareció lindo e inocente. Me dibujaba con moños brillantes y corazones, que se asemejan a algunos de mis turbantes. Vivía pegado a mí, no podía creer que hubiera un dulce que cantara y enseñara rondas y poesías.

Luego, crecí y me di cuenta de que algunos querían simplemente el chocolate de Brayan sin ningún pudor. Entonces, recordé sus dibujos, que se clavaron en algún rincón de mi alma llenos de ternura y amor.

El incendio de la nostalgia derribó el chocolate y entre el fuego y el frío se volvió fuerte y multiforme. Todavía, cuando pasan por aquí esos recuerdos, la memoria huele a cacao e inocencia.

– 375 –

HEINRICH BÖLL STIFTUNG
BOGOTÁ

Fundación Heinrich Böll – Oficina Bogotá
Calle 107 No. 44-46 Bogotá

Teléfono: (57) 312 9191 | Email: bogota@hb-stiftung.org | www.hb-stiftung.org

Bogotá, 1 de septiembre de 2020

Estimada atleta invitación:

Nos complace informarle que su texto ha sido seleccionado para hacer parte del libro *Feminismos Andantes*, una pieza co-construida entre todas, que espera contribuir a la diversidad de la discusión que tenemos en Colombia los feminismos y sobre todo, espera contribuir a visibilizar y compartir los espacios de discurso político, social, cultural, económico, ambiental, africano, científico y demás.

Gracias por confiar en nosotros para hacer públicos su texto a través de *Feminismos Andantes*. Hemos recibido 113 escritos investigativos y literarios sobre diversas expresiones feministas. Con cada texto podemos viajar por diversas realidades y territorios en Colombia. Fue un ejercicio maravilloso para los 4 jurados que participamos dentro de esta selección, agradecer a Sara Teller, Silvia Pineda y Mercedes Ortega que nos ayudaron el reto de leer cada texto y buscar dentro de la diversidad de escritos el texto esperado de la convocatoria *Feminismos Andantes*, mostrar una pequeña parte de lo que tenemos los feminismos en Colombia y lo que soñamos para nuestro país y nuestra vida, entender la importancia de visibilizar para ser vistas.

Como se manifestó inicialmente, debíamos seleccionar 15 textos de los 113 recibidos, un reto monumental, porque cada texto tenía una razón para existir y a la vez lo pensábamos. Para debíamos elegir los textos que, por su diferencia en la calidad de escritura, la diversidad territorial de Colombia y temáticas poderosas nos consideramos los más aptos para ser publicados, en especial, que cada texto fue diferente a los demás encontrados. Aún así, escoger solo 15 ya era un reto, por eso seleccionamos seleccionando 27 textos con los que cada uno de los jurados experimentó diversas emociones. Fueron textos que nos dieron ver el dolor que hemos tratado para encontrarnos con nuestros feminismos. Hemos visto la resistencia al patriarcado y al machismo, como también los sueños de cambiar esta realidad para una justicia de una vida más justa desde la diversidad feminista.

Gracias por crear en este suceso de libro colectivo, gracias por confiar en nosotros y dejarnos verlos desde esta pequeña ventana que nos abrimos con sus textos. Gracias por compartir con nosotros su corazón, su cuerpo y fuerza para hacer de este mundo un lugar mejor desde los feminismos.

Un abrazo fuerte,

Laura Inés Villalaz Pacheco
Coordinadora Ejecutiva y Facilitadora Humana
Fundación Heinrich Böll
Oficina Bogotá – Colombia

Fundación Heinrich Böll
Oficina Bogotá

Jurados
Dr. Elías Velasco,
Bogotá
Bogotá, Colombia

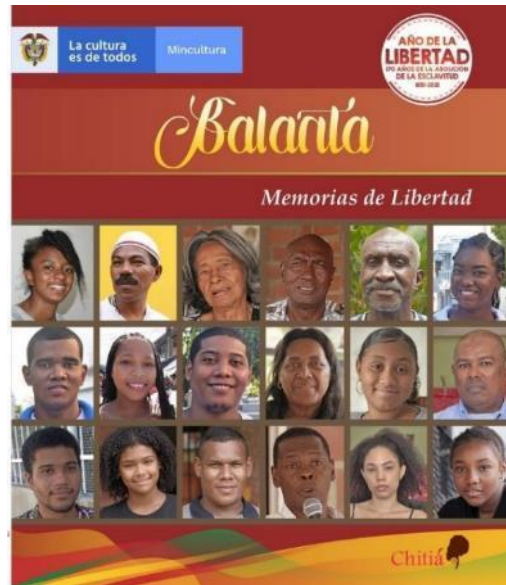
Heinrich Böll Stiftung
Toda Bogotá, Colombia

La Fundación Política Verde

Enlace: <https://co.boell.org/sites/default/files/2021>

[03/feminismos_andantes_web.pdf](#)

Anexo K. Coautoría del libro *Balanta, memorias de libertad*



Enlace: <https://cocrea.com.co/proyectos-publicos/1977691698>

Anexo L. Algunos artículos periodísticos

- ✓ **Título:** Francia Márquez: un viaje al África y por arte de magia se revela el alma colombiana



Enlace: <https://www.las2orillas.co/francia-marquez-un-viaje-al-africa-y-por-arte-de-magia-se-revela-del-alma-colombiana/>

Anexo M

Título: Las deudas de nuestra historia

Enlace: <https://www.las2orillas.co/las-deudas-de-nuestra-historia/>

Anexo N. Nombramiento de coordinadora por Colombia del tomo monográfico Negritud y Academia

Nombrada por la Fundación de Desarrollo Social Afroecuatoriana Azúcar, la Red de Universidades para Estudios y Cátedra sobre Afrodescendiente (RUPECAA) y la Editorial Abya-Yala de Ecuador

Proyecto: Convocatoria Internacional de artículos para tomo monográfico Negritud y Academia

Enlace: <https://catedraunescoindigenasciudad.org/wp-content/uploads/2023/07/NORMATIVAS-Negritud-y-Academia.pdf>

Anexo Ñ. Conferencia



SECRETARIA DE EDUCACIÓN D.C.
INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL "ANTONIO
JOSE URIBE"

Resolución Aprobación Jornada Única Diurna No 030025 del 1° de octubre de 2015
Grados Preescolar a Once Resolución de Aprobación Jornada Nocturna No. 3226 del
12 de noviembre de 1992

NIT. 860532631-0

DANE No.11100136548 111001036544



El proyecto de interculturalidad *Sembrando semillas de diversidad* de la IE Antonio José Uribe, certifica que **NEVIS BALANTA CASTILLA** participó en la Minga de Saberes "Trenzado como símbolo de fortaleza espiritual, sabiduría y liderazgo" con el tema *Cabello como resistencia e identidad de la mujer negra*. Desarrollada el 28 de septiembre de 2021, bajo modalidad virtual.

Para constancia se firma en Bogotá D.C. a los 28 días del mes de septiembre de 2021.

Claudia Mireya Villa Vargas
Rectora IE Antonio José Uribe

Anexo O. Ponencia en la Universidad de Harvard



Harvard
University

Profesora investigadora Nevis Balanta Castilla
Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá

December 9, 2022

Dear Profesora investigadora Nevis Balanta Castilla,

Thank you very much for your participation at The ALARI Second Continental Conference on Afro-Latin American Studies that took place at Harvard University on December 7-9, 2022. We thank you for the opportunity to learn about your contribution to the Afro-Latin American Studies.

Should you have any question, please do not hesitate to contact us at alari@fas.harvard.edu. For general announcements, please visit <https://projects.iq.harvard.edu/segundoencuentro>.

Sincerely,

Alejandro de la Fuente
Director
Afro-Latin American Research Institute at the Hutchins Center
Harvard University
104 Mount Auburn Street 3R
Cambridge MA 02138
alari@fas.harvard.edu

Afro-Latin American Research Institute at the Hutchins Center, Harvard University | 104 Mount Auburn Street 3R,
Cambridge MA 02138 | ALARI@fas.harvard.edu | 617-495-8508 | alari.fas.harvard.edu

Anexo P. Ponencias



La Red Iberoamericana de Pedagogía – Redipe Instituciones Redipe Capítulo Cuba

Certifica a:

Nevis Balanta Castilla

Universidad Distrital Francisco Jose De Caldas

Por su participación activa en calidad de Ponente con el tema:

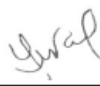
<https://www.youtube.com/watch?v=e3HrFBHlu0c&feature=youtu.be>
LOS COLORES DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA: RACISMO E INTERCULTURALIDAD

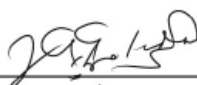
en el VIII CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA realizado entre Redipe, UCP, Universidad de Pinar del Río, Universidad de Matanzas, UNAH, Universidad de la Habana, ELAM, los días 9 a 11 de diciembre de 2020, con una intensidad de 32 horas.

Los textos de ponencia que acepta el Comité Evaluador se publicarán como Capítulo de libro electrónico de investigación ISBN: 978-1-951198-45-9. En coedición Editorial Redipe Capítulo Estados– Instituciones sede.


DAMIÁN PÉREZ GUILLERME
Coordinación Redipe Capítulo Cuba
UCP, Enrique José Varona


DR. C. LEYDA FINALÉ DE LA CRUZ
Rectora
Universidad de Matanzas


DRA. YOANDRA MURO VALLE
Rector ELAM
Escuela Latinoamericana de Medicina


DR. C. JULIO CÉSAR ARBOLEDA
Director REDIPE


DRA. LIDIA ESTER CUBA VEGADECÍAN
Facultad de Español para No Hispanohablaantes
Universidad de La Habana





LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA JUAN N. CORPAS

Institución de carácter privado, con Personería Jurídica No. 2105 del 29 de marzo de 1974, expedida por el Ministerio de Educación Nacional, certifica mediante

EL CENTRO DE EDUCACIÓN PERMANENTE Y CONTINUADA

QUE

NEVIS BALANTA CASTILLA, identificada con cédula de ciudadanía número 45.512.888, participó como ponente en la actividad académica denominada: "II Encuentro Internacional de Investigación Posgradual y V Seminario Internacional de RIIFPE", con el tema: "Retos y desafíos de la virtualidad en la investigación posgradual en las ciencias sociales y humanidades en Iberoamérica", bajo modalidad virtual.

La citada actividad fue ofrecida por esta Institución en alianza con la Universidad Santo Tomás - Modalidad a Distancia, la Universidad de San Buenaventura y la Red Iberoamericana en Investigación y Formación en Posgrados de Educación – RIIFPE, los días 19 y 20 de noviembre de 2020, con una intensidad de 15 horas.

Para constancia se firma en Bogotá D.C. a los 20 días del mes de noviembre de 2020.

ÁLVARO DANIEL MEDINA FERRO

Director Centro de Educación Permanente y Continua

alvaro.medina@juanncorpas.edu.co

Tel. 6622222 ext. 462



RIIFPE

Red Iberoamericana en
Investigación y

Corpas Km. 3 Suba Tel: 662 2222 Ext. 460 Bogotá D.C. www.juanncorpas.edu.co

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA DECANATURA DE DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
Y EL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Certifica que
NEVIS BALANTA CASTILLA
CC. 45.512.868

Participó como **PONENTE** en el:

VII Coloquio Internacional
“Pedagogía universal, formación ciudadana y transformación digital”

Realizado en la ciudad de Bogotá D.C. los días 14 y 15 de mayo de 2021

Se expide en la ciudad de Bogotá D.C. Colombia, a los 25 días del mes mayo de 2021.

Fray Jorge Fernández Rodríguez, O.P.
Decano de División de Educación de Universidad Abierta y a Distancia

Pedro Antonio Vela González ED. D
Decano de la Facultad de Educación

La autenticidad de este documento puede ser verificada en el registro electrónico de la Universidad Santo Tomás que se encuentra en el sitio web http://admonovtos.usta.edu.co/valida_certificado.php ingresando el número de documento y el código GnxwHfYndRY

Paris, France

Twenty-first International Conference on New Directions in the Humanities

**Literary Landscapes:
Forms of Knowledge in the Humanities**

Faculté des Lettres de Sorbonne Université

28-30 June 2023

**CERTIFICATE OF ATTENDANCE AND
PRESENTATION**

Nevis Balanta

of Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia, attended (as an in-person participant) the Twenty-first International Conference on New Directions in the Humanities, Sorbonne Université, Paris, France, 28-30 June 2023 (24 hours). Nevis Balanta presented the paper

Los rituales fúnebres en pandemia y la transformación del epitafio

We thank you for your valuable contribution. The annual conference is an integral component of the New Directions in the Humanities Research Network.



Prof. Bernard Franco
Conference Chair
Sorbonne Université



LETTRES
SORBONNE
UNIVERSITÉ



El Museo de la Mujer otorga el presente

RECONOCIMIENTO

a

Nevis Balanta Castilla

Colombia

Por la participación en la conferencia
"Poesía en voz de sus autoras"

17 de agosto de 2023, Ciudad de México.

Atentamente

Dra. Patricia Galeana
Fundadora y Directora

**Lectura
con Aroma a Café**

Invitada *Nevis Balanta Castilla*
Periodista, escritora e investigadora

Acompáñanos
este 2 de noviembre

Lugar: Domo cafetería
sede principal, 10:00 a.m.

Tema: **Poesía Afro**

VIGILADA MINEDUCACIÓN

CORPORACIÓN
UNIVERSITARIA
CENDA

Anexo Q. Propuesta e implementación de Electiva transversal: Estudios afrocolombianos y afrolatinoamericanos

Syllabus de Propuesta de Electiva transversal para la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Empezó a dictarse en primer semestre 2021.

ELECTIVA DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS PARA LA PAZ, IPAZUD ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS Y AFROLATINOAMERICANOS

Por David Navarro Mejía/ Nevis Balanta Castilla

ELECTIVA DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS PARA LA PAZ, IPAZUD ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS Y AFROLATINOAMERICANOS

Por David Navarro Mejía/ Nevis Balanta Castilla

SYLLABUS

JUSTIFICACIÓN

La presencia de los hombres y mujeres afro en la construcción de la nación colombiana y en otros países de América Latina ha venido cobrando más notoriedad en los últimos lustros. Esto es visible en unas naciones más que en otras, pero en general su fuerte presencia en la cultura de sociedades como la brasileña, la cubana y otras naciones del Caribe, así como en Colombia, es de un carácter innegable.

En Colombia los últimos lustros han visto además un renacer de las comunidades afro, al amparo de la Constitución de 1991 y todo el vasto movimiento social que se ha venido forjando por la defensa y protección de sus derechos como comunidades y como individuos.

Se trata de un momento en que los derechos de los pueblos afro adquieren un rango y amparo constitucional, lo cual dio lugar a abrir las compuertas de muchas de sus inconformidades y a posicionar sus reclamos históricos en una nueva dimensión, al tiempo que les facilitaba la ampliación de sus luchas étnicas y populares en sus territorios y frente al Estado central. De esos reclamos y en defensa de sus comunidades queda un registro de leyes y regulaciones que han sido sostén para sus luchas en lo que va del presente siglo y un estímulo para su participación y presencia en muchas esferas del Estado y de la vida social colombiana.

Hoy sin lugar a dudas se hacen más visibles y reconocidas figuras representativas de estas culturas y sus manifestaciones son altamente apreciadas e influyentes en varios ámbitos de la sociedad colombiana. Esas figuras también es menester recuperarlas y estudiarlas, en tanto deben ser fuente de modelo y ejemplo para la infancia y la juventud afro y la infancia y la juventud en general, circunstancia que desafortunadamente aún permanece oculta, o apenas insinuada en buena parte de la cultura y la sociedad colombiana.

Pese a ello también es cierto que persisten amplias prácticas de racismo y discriminación, aparte del aprecio ínfimo que tuvieron en el pasado en la constitución de nuestra colombianidad. Es evidente por tanto pugnar por la construcción de un relato de país que muestre las enormes dificultades a los que

aún se enfrentan los pueblos afro y la necesidad de que toda la sociedad comprenda la justicia que aún se le debe a dichos pueblos.

Desde este punto de vista, el espacio de la electiva que ofrecemos pretende motivar el estudio de estos grupos humanos en la conformación de la sociedad colombiana y ser un aporte en la construcción de una democracia más amplia e incluyente con poblaciones que necesitan ser más valoradas y reconocidas por la sociedad.

ESTRUCTURA TEMÁTICA

1. Generalidades

- El objeto: el lugar del sujeto y de las comunidades afro en los estudios.
- El sentido de la presencia negra en Colombia y América latina

2. Fundamentos para una visión renovada de la herencia y la presencia africana en A. Latina y Colombia.

- El relato de Aimé Césaire: El Discurso sobre el colonialismo y el racismo
- La visión de Frantz Fanón: La reivindicación desde la interioridad del sujeto afro
- El discurso de Paul Giro: La apuesta del Atlántico Negro y el lugar de la cultura afro

3. La geografía afro de América Latina

- Demografía y poblaciones afro en América Latina: Brasil, Cuba, Colombia, El Caribe y el litoral Pacífico afrolatino
- Relato sobre las fortalezas y contrastes afro en el continente

4. El África negra en la construcción de la nación colombiana.

- Naciones africanas que se incorporaron al territorio de Colombia
- La cultura africana en diferentes ámbitos durante La Colonia
- La contribución de las comunidades negras durante la Independencia

5. Las culturas y prácticas de las comunidades afro en la construcción de la Nación colombiana

- Las prácticas de la cocina y la gastronomía de la población afrocolombiana
- Las prácticas sobre el pelo y los peinados del sujeto afro en las comunidades negras
- Las prácticas en torno a la música y las danzas afro.
- Las prácticas y rituales sobre religiones y creencias espirituales afro

6. Casos representativos del afro en Colombia

- José Prudencio Padilla y la independencia de Colombia
- Arnoldo Palacios en la literatura colombiana

7. Manuel Zapata Olivella: El orgullo de pensarse afro

- La obra y el pensamiento de Zapata Olivella
- Cómo se presenta el sentimiento afro en la colombianidad
- Coda: Otras figuras de la episteme afro (La apuesta de Joseph-Achille Mbembé: una nueva mirada de África).

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Ofrecer una visión general y particular sobre la visión y los aportes de las comunidades y el sujeto afro en la construcción de la nación colombiana.

Identificar los lugares de construcción y ocultamiento de los afros en los aportes a la sociedad y la cultura de Colombia.

Mostrar los aportes de figuras y comunidades afros en la construcción de saberes y visiones de mundo, como medio para redescubrir el sujeto afro y su lugar en la sociedad colombiana.

Promover el conocimiento y las prácticas de culturas de la población afrocolombiana y afrolatinoamericana.

Identificar la presencia de prácticas racistas en la sociedad colombiana y su influencia en los espacios educativos para su progresiva erradicación

Vivenciar elementos de la cultura de las poblaciones afro como medios que favorecen la convivencia y una cultura de la amistad y la paz.

Estudiar casos de figuras y comunidades representativas de las culturas afro en el pasado y en el presente.

METODOLOGÍA

El curso de la electiva de Estudios afrocolombianos y afrolatinoamericanos se desarrollará a través de conferencias, exposiciones y seminarios-talleres que faciliten el abordaje de las culturas y el sujeto afro en la sociedad colombiana y en América Latina.

Se buscará abrir espacios de interés en vivenciar de manera práctica manifestaciones de las culturas de las comunidades afro, tales como la música, la religión, la gastronomía, los peinados y rituales de su vida cotidiana. Por tanto, se hace necesario disponer de tiempo extracurricular para realizar visitas y trabajos de campo en ámbitos donde se desarrollan dichas prácticas. Es un trabajo de inmersión que, al tiempo que facilita la comprensión de los saberes afro, también le ofrece al estudiante un espacio de disfrute y crecimiento personal.

Dado el desconocimiento y los prejuicios que se perciben hacia las culturas afro, es de vital importancia la lectura de los textos con los que se abordará el estudio de la citada electiva.

EVALUACIÓN

La electiva de *Estudios afro* tendrá en cuenta entre sus instrumentos de evaluación los siguientes: informes de lecturas; entrevistas, diarios de prácticas de inmersión; microvideos y ensayos, entre otros.

Se tendrá en cuenta también la asistencia y participación en clase para la evaluación del curso.

BIBLIOGRAFÍA

- Césaire, A (2006) El Discurso sobre el colonialismo. Madrid, Akal
- Frantz Fanón, F (2009) Piel Negra, máscaras blancas. Madrid, Akal
- Giroy, P (2014) Atlántico Negro. Madrid, Akal
- Mbembé, A (2000) Poscolonial. Sobre la imaginación política en el África contemporánea
- Telles, E. y Martínez, R (Eds.) (2019). Pigmentocracias. Color, etnicidad y raza en América Latina. México, D.F., Fondo de Cultura Económica
- Zapata Olivella, M (2000) ¡Levántate mulato! Bogotá, Rei/Andes
- Múnera, A (2021) La independencia de Colombia. Olvidos y ficciones. Bogotá, Crítica
- ----- (2021) El fracaso de la nación. Bogotá, Crítica
- Palacios, A (2020) Las estrellas son negras. Bogotá, Seix/Barral
- Viveros, M (2022) El oxímoron de las clases medias negras. Jalisco, Universidad de Guadalajara
- Obeso, C (2017) Cantos populares de mi tierra. Barranquilla, Universidad del Norte
- Escalante, A (2002) El negro en Colombia. Barranquilla, Universidad Simón Bolívar
- Caicedo, J y Castillo, E (2020) El racismo escolar. Popayán, Universidad del Cauca.

Bogotá, septiembre de 2022

Fuente: Documento institucional IPAZUD- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2021,

Anexo R. Propuesta de Maestría en Estudios Educativos Afrocolombianos

Lanzada en Bogotá el 19 de mayo de 2023 con presencia de Secretaría de Educación, Ministerio de Educación y directivas Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Encuentro/Coloquio 'Racismo epistémico y universidad'

AGENDA

2:00 - 2:30 PM Presentación:
Jhonatan Salas Pardo, Miro Jelin (Reporte), Universidad Académica U. Distrital; Palabras Ministerio de Educación; Nacional, MIB, Palabras Seminario de Educación Distrital; Unidad de Educación Superior; Palabras Universidad de Bogotá, U. Distrital

2:30 - 3:45 PM Presentación de la propuesta Maestría en Estudios Educativos Afrocolombianos y Afrolatinoamericanos:
David Navarro Mejía, director del Ipaazud y equipo docente proponente

3:45 - 4:00 PM Receso - Refrigerio

4:00 - 5:00 PM Coloquio: Racismo epistémico y universidad:
Ximara Vela, profesora U. Distrital; Alexandra Ortiz, profesora U. Pedagógica; Marcela Kena, profesora U. Santo Tomás; Mariana profesora Nevis Balanta Castilla

5:00 A 5:45 PM Ronda de preguntas

5:45 A 6:00 PM Cierre del Encuentro/Coloquio

Auditorio Sabio Caldas
Carrera 8 N° 40-62

IPAZUD INSTITUTO DE PAZ

UNIVERSIDAD DISTRICTAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Instituto de Paz de la Uni... @ipazud

En este momento inicia el Encuentro/Coloquio: 'Racismo Epistémico y Universidad', y la presentación de la propuesta de la Maestría en Estudios Educativos Afrocolombianos y Afrolatinoamericanos.

@udistrital

Anexo S. Premios y/o reconocimientos

- ✓ Ganadora Poesía Evento Universidad Santo Tomás



Anexo T. Premio Francisco Socarrás como mejor investigadora afro del país 2022



Enlace:<https://twitter.com/Mineduccion/status/1604569186767880204?s=20&fbclid=IwAR3iwwKu6sKViJwFI-n0tGw9oaCRSD22e9eqgsqabQZ6OIzpluDAKL6bd0k>

Anexo U. Programas de televisión educativos

Programa City Tv- Entrevista Racismo



Programa Profe en tu Casa sobre Racismo y Afrocolombianidad: Señal Colombia



Celebremos la Afrocolombianidad



Enlace: <https://www.rtvcpplay.co/competencias-basicas-ciudadanas-y-socioemocionales/profe-en-tu-casa/celebremos-afrocolombianidad>

Luchemos contra el Racismo



Enlace: <https://www.rtvcpplay.co/competencias-basicas-ciudadanas-y-socioemocionales/profe-en-tu-casa/luchemos-contra-racismo>

Anexo V. Participación en radio



**DE LO VISIBLE A LO INVISIBLE:
EXPRESIONES ACTUALES
DEL RACISMO EN COLOMBIA**

VIDEOCONSEJO EDITORIAL
Miércoles, 7 de septiembre | 5:00 P.M. Vía Zoom
Evento gratuito con inscripción previa

CONVERSAREMOS CON:

	EDUARDO RESTREPO Profesor, doctor en Antropología, con énfasis en investigación de procesos de etnización y racialización, especialmente con comunidades del Pacífico.
	NEVIS BALANTA Licenciada en lingüística y literatura, magíster en investigación, con estudios de doctorado en Educación. Poeta, investigadora y docente universitaria.

LEMONS DERACISMO



RADIO Universidad
92.1 FM
CONECTADOS CON LA REALIDAD

TEMA:
AFRODESCENDENCIA,
RACISMO Y POESÍA

Invita a

CONEXIÓN ACADÉMICA

LUNES 7 DE MARZO



DOCENTE, INVESTIGADORA Y POETA

NEVIS BALANTA CASTILLA

HORA: 18:00 HORA GUATEMALA, 17:00 HORA COLOMBIA