
REVISTA DEL **cisen**

Tramas/*Maepova*

Volumen 7, número 1, enero-junio de 2019

ISSN-e 2344-9594

Universidad Nacional de Salta - Argentina



Universidad Nacional de Salta

cisen
Centro de Investigaciones
Sociales y Educativas
del Norte Argentino





Universidad Nacional de Salta

Facultad de Humanidades

Dr. Ángel Alejandro Ruidrejo

Decano

Prof. Susana Inés Fernández

Vicedecana

cisen

Centro de Investigaciones
Sociales y Educativas
del Norte Argentino

Mg. Ariel Durán

Director

Prof^a. María Ángeles Bensi

Co-Directora

Vocales Titulares

Esp. Gabriela Barrios

Prof^a. Marcela Tejerina

Vocales Suplentes

Esp. Sara Orellana

Lic. Mariana Valdez

Revista del cisen Tramas/Maepova
Volumen 7, número 1, enero-junio de 2019, ISSN-e 2344-9594

**Director
Diretor
Editor**

Ariel Alfredo Durán
Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Co-Directora
Co-Diretora
Assistant Editor**

María Ángeles Bensi
Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Editora Adjunta
Editor Adjunta
Deputy Editor**

María Gabriela Soria
Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Consejo Científico Internacional
Conselho Científico Internacional
International Scientific Council**

- | | |
|---|---|
| Adir Casaro Nascimento, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil | Gunther Dietz, Universidad Veracruzana, México |
| Alejandro Cerletti, Universidad de Buenos Aires, Argentina | Joan María Senent Sánchez, Universidad de Valencia, España |
| Alta Hooker Blandford, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua | Jorge Larrosa, Universidad de Barcelona, España |
| Ana de Anquín, Universidad Nacional de Salta, Argentina | José Antonio Caride Gómez, Universidad de Santiago de Compostela, España |
| Ana Isabel Peñate Leiva, Universidad de La Habana, Cuba | José Yuni, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina |
| Ana María Fernández, Universidad de Buenos Aires, Argentina | Karina Bidaseca, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Martín, Universidad de Buenos Aires, Argentina |
| Ana María Gorosito, Universidad Nacional de Misiones, Argentina | María Carmen Monreal Gimeno, Universidad Pablo de Olavide, España |
| Carina Kaplan, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata, Universidad de Buenos Aires, Argentina | María Dolores Bazán, Universidad Nacional de Salta, Argentina |
| Carlos Skliar, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina | María José Acevedo, Universidad de Buenos Aires, Argentina |
| Catalina Buliuvasich, Universidad Nacional de Salta, Argentina | María Luisa Rubineli, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina |
| Daniel Mato, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina | Maritza Urteaga Castro Pozo, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México |
| Denise Najmanovich, Universidad Nacional de Rosario, Argentina | Marta Souto, Universidad de Buenos Aires, Argentina |
| Elsa Maribel Mora Curriao, Universidad de Chile, Chile | Olga Rodríguez, Universidad Nacional de San Juan, Argentina |
| Giovanna Campani, Università Degli Studi di Firenze, Italia | Sergio Carbajal, Universidad Nacional de Salta, Argentina |
| Gloria Edelstein, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina | Teresa Artieda, Universidad Nacional de Nordeste, Argentina |
| | Xinia Zuñiga, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica |

**Consejo Internacional de Arbitros
Conselho Internacional de Árbitros
International Council of Arbitrators**

- Adriana Quiroga, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- Alicia Villagra, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
- Aline Mendonça dos Santos, Universidade Católica de Pelotas, Brasil
- Ana Carolina Hecht, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Ana Padawer, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Andrea Ivanna Gigena, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Católica de Córdoba, Argentina
- Carmen Sanches Sampaio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Cláudia Battestin, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil
- Cristina Castellano, Université Paris 8, Francia
- Graciela Wayar, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
- Iara Tatiana Bonin, Universidade Luterana do Brasil, Brasil
- Laura Catelli, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Manuel Abrantes, Universidade de Lisboa, Portugal
- María Nilza da Silva, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
- María Rocío Cárdenas Rodríguez, Universidad Pablo de Olavide, España
- María Victoria Pérez, Universidad Pablo de Olavide, España
- Mariana Chaves, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Mariana García Palacios, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Mariano Nagy, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Mario Mendoza, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
- Marzia Grassi, Universidade de Lisboa, Portugal
- Mercedes Cuevas López, Universidad de Granada, España
- Noelia Enriz, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Norma Carolina Abdala, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
- Rita Gomes do Nascimento, Ministério da Educação, Brasil
- Sandra Liliana Londoño Calero, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
- Sergio Málaga Villegas, Universidad Autónoma de Baja California, México
- Shantal Meseguer, Universidad Veracruzana, México
- Silvina Corbetta, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina
- Susana Arguello, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
- Teresa Liz Cueva Luna, Colegio de la Frontera, México
- Virginia Unamuno, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Wagner Roberto do Amaral, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

**Consejo Editorial
Conselho Editorial
Editorial Council**

Analía Villagrán, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Andrea Villagrán, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Erick Morris, Universidade de Coimbra, Portugal

Fernanda Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Izaquiel Arruda, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lorena Elizabeth Sánchez, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Luis Fernando García Álvarez, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México

María Jesús Perales Montolío, Universitat de València, España

Marina García Carmona, Universidad de Granada, España

Oscar Miguel Ángel Vara, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Palmira La Riva González, Universidad Paris 8, Francia

Sara Elizabeth Orellana, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Sergio Hernández Loeza, Universidad Campesina Indígena en Red, México

Tatiana Ferreyra, Universidade de Lisboa, Portugal

Teresa de Jesús Rebolledo Gámez, Universidad Pablo Olavide, España

Tiago Lemoes, Universidade Católica de Pelotas, Brasil

**Asesoramiento Técnico y Editorial
Assessoria Técnica e Editorial
Technical and Editorial Advice**

Carolina de Volder, Universidad de Buenos Aires, Argentina

**Editor Técnico
Technical editor**

Álvaro Guaymás, Ministerio de Educación de Salta, Argentina

**Secretaría
Secretariat
Office**

Beatriz Rosana Farías, Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Traducción al portugués
Tradução para português
Translation into portuguese**

Izaquiel Arruda Siqueira, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

**Traducción al inglés
Tradução para inglês
Translation into english**

María Eugenia Cuellar, Ministerio de Educación de Salta, Argentina

**Diseño de tapa
Conceção da capa
Cover design**

Gonzalo Rigaldo

**Diseño y diagramación
Desenho e diagramação
Design**

Sergio Marcelo Álvarez

**Comunicación e imagen
Imagem e Comunicação
Communication and image**

Gabriel Rodríguez



La Revista del cisen Tramas/Maepova es una publicación electrónica editada por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (cisen) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa, Argentina). Tramas/Maepova es una revista científica de carácter internacional, de periodicidad semestral (enero/julio), publica artículos en español y portugués y está orientada a académicas/os, investigadoras/es, profesionales y referentes sociales. La revista tiene como propósito comunicar procesos y resultados inéditos de investigaciones y experiencias en el amplio campo de las ciencias sociales. La organización administrativa y científica está a cargo del Comité Editorial, responsable de la gestión y edición de la misma, y cuenta con un Consejo Científico y un Consejo de Árbitros externo como referentes académicos. El arbitraje se realiza conforme a las normas de publicación de la Asociación Americana de Psicología a través del sistema de evaluación externa bajo la metodología doble ciego, a cargo de especialistas en las áreas y/o temáticas de los artículos postulados.

Cisen's Journal Tramas / Maepova is an electronic publication edited by the Center for Social and Educational Research of the Argentine North (cisen) of the National University of Salta (UNSa, Argentina). Tramas / Maepova is an international scientific journal, published every six months (January / July), which publishes articles in Spanish and Portuguese and is oriented to academics, researchers, professionals and social referents. The purpose of the journal is to communicate unprecedented processes and results of research and experiences in the broad field of social sciences. The administrative and scientific organization is in charge of the Editorial Committee, responsible for the management and edition of the same, and has a Scientific Council and an External Referee Council as academic referents. The arbitration is carried out in accordance with the publication rules of the American Psychological Association through the external evaluation system under the double blind methodology, by specialists in the areas and / or subjects of the postulated articles.

A Revista do Cisen Tramas / Maepova é uma publicação eletrônica editada pelo Centro de Pesquisa Social e Educacional do Norte Argentino (cisen) da Universidade Nacional de Salta (UNSa, Argentina). Tramas / Maepova é uma revista científica internacional, publicada a cada seis meses (janeiro / julho), que publica artigos em espanhol e português e é orientada para acadêmicos, pesquisadores, profissionais e referentes sociais. O objetivo da revista é comunicar processos e resultados inéditos de pesquisas e experiências no amplo campo das ciências sociais. A organização administrativa e científica é responsável pelo Comitê Editorial, responsável pela gestão e edição dos mesmos, e possui um Conselho Científico e um Conselho de Árbitros externo como referências acadêmicas. A arbitragem é realizada de acordo com as normas de publicação da Associação Americana de Psicologia (APA) por meio do sistema de avaliação externa sob a metodologia do duplo-cego, responsável por especialistas nas áreas e / ou temáticas dos artigos postulados.

Revista del cisen Tramas/Maepova
Volumen 7, número 1, enero-junio de 2019, ISSN-e 2344-9594

Título / Título / Title	Revista del cisen Tramas/Maepova.
ISSN-e	2344-9594.
Institución Editora / Editora / Publisher	Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.
Instrumento legal / Instrumento legal / Legal instrument	Res. F.H. N° 2225-12
Periodicidad / Periodicidade / Frequency	Semestral.
Meses de publicación / Meses de publicação / Months of publication	Enero-Julio
Versión digitalizada en la web / Versão digitalizada na rede / Online version	Publicación alojada en el Portal de Publicaciones Científicas Técnicas (PPCT), del Caicyt-Conicet. http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index
Idioma / Language	Español - Portugués
Dirección de correo electrónico / Endereço de correio eletrônico / Email address	tramas@unsa.edu.ar
Teléfono / Telefone / Phone	+54 (387) 4255551.
Fax	+54 (387) 4255520.
Dirección postal / Endereço postal / Postal address	Campus Universitario San Martín. Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. Cisen. Av. Bolivia N° 5150. Ciudad de Salta. CP 4400.
Foto de portada / Imagem da capa / Cover image	Composición de imagen de Elizabeth Carrizo Guzmán
Fecha de publicación / Data de publicação / Date of publication	20 de enero de 2019



Indizaciones Académicas
Indexações Acadêmicas
Academic Indexes

Sistemas de Evaluación / Sistemas de avaliação / Evaluation systems



Base de Datos / Base de dados / Database



Directorio / Diretório / Directory



Métricas / Métricas / Metrics



Bibliotecas/ Libraries



Portales / Webiste



Redes sociales / Redes sociais / Social networks



Criterios de calidad del proceso editorial
Critérios de qualidade do processo editorial
Quality criteria of the editorial process



Índice	13
Editorial	17
Artículos	19
<i>Igualdad y cuidado en la Educación Superior. UNSJ 2016-2017</i> Andrea Benavidez, Mariana Noel Guerra Pérez, Estela Narvaez	21
<i>Comunicación estratégica de eventos climáticos extremos en Salta</i> Camila Binda Galindez	37
<i>Mestizaje: olvidos que de-forman sujetos</i> Octavio Marino Pedoni	51
Dossier	67
<i>Ciclos (globales) de política racial y procesos de corporalización pública afrodescendiente en la Argentina reciente (1976-2016)</i> Viviana Leticia Parody	75
<i>A diáspora africana na resistência: o Coletivo CIATA em ação no ensino de química</i> Marysson Jonas Rodrigues Camargo, Anna Maria Canavarro Benite	99
<i>El racismo en Colombia: la visión de Amir Smith Córdoba</i> Jorge Enrique García	123
<i>La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista</i> Elizabeth Castillo, José Antonio Caicedo	139
<i>Diáspora Africana en Nicaragua: Educación, Afrodescendientes y Descolonización</i> Alta Suzzane Hooker Blandford, Carlos Manuel Flores Gómez	151
<i>La afrodescendencia en Venezuela: Entre el reconocimiento legal y la negligencia político-social</i> Esther Pineda	173
Reseñas	189
<i>7º Encuentro Voces y Experiencias desde y hacia la Interculturalidad</i> Cátedra Abierta Intercultural	191
<i>1º Jornadas de Educación de los Pueblos del Abya Yala. Interculturalidad y Educación: propuestas desde la diversidad cultural</i> Nadia Tamara Chiaravalloti	197
Misceláneas	203
Eventos y revistas científicas	205
Guía para las autoras y para los autores	213
Formulario para la evaluación de colaboraciones	221
Declaración editorial de buenas prácticas de la revista	223

Índice	14
Editorial	17
Artigos	19
Gênero, igualdade e cuidado na Educação Superior. UNSJ 2016-2017 <i>Andrea Benavidez, Mariana Noel Guerra Pérez, Estela Narvaez</i>	21
Comunicação estratégica de eventos climáticos extremos em Salta <i>Camila Binda Galindez</i>	37
Mestiçagem: esquecimentos que de-formam sujeitos <i>Octavio Marino Pedoni</i>	51
Dossiê	67
Ciclos (globais) de política racial e processos de corporalização pública afrodescendente na Argentina recente (1976-2016) <i>Viviana Leticia Parody</i>	75
La diáspora africana en la resistencia: el Colectivo CIATA colectiva en acción en la enseñanza de la química <i>Marysson Jonas Rodrigues Camargo, Anna Maria Canavarro Benite</i>	99
O racismo na Colômbia: a visão de Amir Smith Córdoba <i>Jorge Enrique García</i>	123
A inclusão dos estudos afro-colombianos na escola colombiana. A luta por uma educação não racista <i>Elizabeth Castillo, José Antonio Caicedo</i>	139
Diáspora Africana na Nicarágua: Educação, Afrodescendentes e Descolonização <i>Alta Suzzane Hooker Blandford, Carlos Manuel Flores Gómez</i>	151
A afrodescendência na Venezuela: entre o reconhecimento legal e a negligência político-social <i>Esther Pineda</i>	173
Resenhas	189
7º Encontro Vozes e Experiências de e para a Interculturalidade <i>Cátedra Abierta Intercultural</i>	191
1ª Jornada de Educação dos Povos de Abya Yala. Interculturalidade e educação: propostas a partir da diversidade cultural <i>Nadia Tamara Chiaravalloti</i>	197
Diversos	203
Eventos e revistas científicas	205
Guia para autoras e autores	213
Formulário para a avaliação de colaborações	221
Declaração editorial de boas práticas da revista	223

Table of contents	15
Editorial	17
Articles	19
Equality and care in Higher Education. UNSJ 2016-2017 <i>Andrea Benavidez, Mariana Noel Guerra Pérez, Estela Narvaez</i>	21
Strategic communication of extreme climate events in Salta <i>Camila Binda Galindez</i>	37
Mestizaje: forgetfulness that de-form subjects <i>Octavio Marino Pedoni</i>	51
Dossier	67
(Global) cycles of racial politics and processes of Afro-descendant public corporalization in recent Argentina (1976-2016) <i>Viviana Leticia Parody</i>	75
The African diaspora in resistance: the CIATA Collective in action in the teaching of chemistry <i>Marysson Jonas Rodrigues Camargo, Anna Maria Canavarro Benite</i>	99
Racism in Colombia: the vision of Amir Smith Córdoba <i>Jorge Enrique García</i>	123
The inclusion of afro-colombian studies in the colombian school. The fight for non-racist education <i>Elizabeth Castillo, José Antonio Caicedo</i>	139
African Diaspora in Nicaragua: Education, Afro-descendants and Decolonization <i>Alta Suzzane Hooker Blandford, Carlos Manuel Flores Gómez</i>	151
Afro-descendence in Venezuela: Between legal recognition and political-social negligence <i>Esther Pineda</i>	173
Reviews	189
7th Meeting of Voices and Experiences from and towards Interculturality <i>Cátedra Abierta Intercultural</i>	191
1st Conference of Education of the Peoples of Abya Yala. Interculturality and education: proposals from the cultural diversity. <i>Nadia Tamara Chiaravalloti</i>	197
Miscellaneous	203
Events and scientific journals	205
Guide for authors	213
Form for the evaluation of collaborations	221
Editorial statement of good practices of the journal	223

Con satisfacción nos re-encontramos en este inicio del 2019, año que coincide con la celebración del sexto año consecutivo de publicación de la Revista del cisen Tramas/Maepova. Desde nuestra primera publicación en el 2013, el crecimiento ha sido continuo y sostenido. Los múltiples aprendizajes del Equipo Editorial, la colaboración de quienes nos acompañan en cada número, no sólo desde los aportes de artículos y reseñas sino también, de quienes eligen leernos y compartir las producciones que divulgamos semestralmente, posibilitan un presente de mayor visibilización de nuestra Revista.

El apoyo de colegas de la región, del país, de Latinoamérica y de Iberoamérica, nos alientan a seguir en la tarea comprometida y colaborativa que conlleva cada publicación; reafirmando nuestro propósito de comunicar procesos y resultados de investigaciones y experiencias en el amplio campo de las ciencias sociales y humanas, atendiendo a mundos complejos y relacionados, como son la cultura, la educación, la sociedad, el trabajo, la salud y los derechos humanos.

Inmersos en un contexto turbulento, no somos ajenos a las problemáticas sociopolítica y educativas vividas en los últimos meses del 2018 en nuestro país. Entre ellas, las vinculadas al proceso de desprestigio de los Institutos de Formación Docente, la creación de una universidad de formación docente: UNICABA y el cierre de Escuelas nocturnas; expresiones de ajuste y centralismo de la política actual.

Creemos que los numerosos desaciertos que en el campo educativo se han realizado en las últimas décadas, nos impulsan a estar atentos a los cambios, reformas o adecuaciones solicitando que las mismas no generen mayores desigualdades de las que ya existen en nuestro contexto local y regional. Expresiones de tensiones que históricamente suelen desfavorecer a los que habitan día a día las instituciones.

Al respecto, sostenemos hoy más que nunca, que los espacios educativos y la formación docente siguen siendo terrenos propicios para derribar la exclusión y la desigualdad, para crear las condiciones que esperancen a nuestros niños/as, jóvenes y adultos en que es posible una educación que incluya, emancipe y transforme la realidad de nuestra sociedad y de nosotros mismos. A decir de Larrosa (2018: 145) "la educación tiene que ver con el don del mundo (...) con preparar a los nuevos para la renovación de un mundo común", que aloje a todos y todas.

El desafío entonces no está en cerrar o desprestigiar espacios de formación, llámense Institutos de Formación Docente o Escuelas nocturnas; en desconocer su historia y propósitos, sino en fortalecerlos y apostar creativamente a que sus condiciones materiales y estructurales coadyuven a una educación más humana, acorde a las necesidades del tiempo histórico que compartimos.

El Volumen 6 N° 1 de la Revista del cisen Tramas/ Maepova invita a

¹ Larrosa, J. (2018). P de profesor. Noveduc: Buenos Aires.

leer, compartir y celebrar la tarea realizada. La sección "Artículos", inicia con el texto: Igualdad y cuidado en la educación superior. UNSJ 2016-2017, de autoría de Andrea Benavidez, Mariana Noel Guerra Pérez y Estela Narváez. El artículo comparte resultados obtenidos sobre género e igualdad en el acceso a cargos de gestión en la educación superior desde la perspectiva del cuidado. El estudio se lleva a cabo desde diversas perspectivas, en clave de feminismos latinoamericanos.

Camila Binda González, en su trabajo: Comunicación estratégica de eventos climáticos extremos en Salta, expone una investigación donde se abordan las dimensiones comunicacionales de las prácticas que desarrollan los referentes científicos tecnológicos sobre las variables de riesgo climático en la provincia de Salta, durante el transcurso de una década. Es un aporte desde los estudios de Comunicación Pública de la Ciencia y desde la Comunicación Estratégica, como campos de investigación emergentes, para pensar y reflexionar la Comunicación Científica en el marco de las políticas institucionales.

La sección Artículos concluye con el trabajo de Octavio Marino Pedoni, denominado: Mestizaje: olvidos que de-forman sujetos. El autor problematiza la relación, dada por obvia en ocasiones, entre mestizaje y América Latina. Plantea que lo obvio o las obviedades aquietan preguntas, naturaliza formas, relaciones, historias, sujetos; a lo que se resiste y empeña en desnaturalizar a lo largo del escrito.

El Dossier temático de este número: "Diáspora africana en América Latina y el Caribe", coordinado por Anny Ocoró Loango (Argentina) y Elizabeth Castillo Guzmán (Colombia), presenta valiosas voces de autores y autoras de distintos países de América, quienes abordan problemáticas del ámbito de las políticas públicas, educativas y de reconocimiento jurídico del afrodescendiente. Sus investigaciones se inscriben en el Nivel Educativo Superior en relación al racismo y sus correlatos en tórnos a la formación docente y a las políticas educativas e interculturales.

Las voces recuperan historia y actualidad sobre el africanismo en Latinoamérica, invitando al lector a tener una mirada crítica y atenta sobre cualquier acto de racismo y discriminación que se perpetuó en nuestra cultura y sociedad.

Hacia el final de la publicación presentamos Reseñas y Misceláneas que completan este número de Enero 2019.

En este sexto año queremos reconocer a numerosos colegas del país y de distintos países de América Latina, México, España, Portugal, Italia y Francia que aportaron a la rigurosa tarea de referato. También es extensivo el agradecimiento al equipo técnico que colabora en cada publicación de la Revista, tanto en diseño, maquetación, traducciones y difusión. Deseos de bienestar colectivo a quienes nos acompañan número a número y a los recién llegados. Gracias por acompañar permanente.

Comité Editorial
Revista del Cisen Tramas / Maepova





Tramas/*Maepova*

Artículos

Artigos

Articles

Género, igualdad y cuidado en la Educación Superior. UNSJ 2016-2017

Gênero, igualdade e cuidado na Educação Superior. UNSJ 2016-2017

Equality and care in Higher Education. UNSJ 2016-2017

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
11 de junio de 2018

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
15 de octubre de 2018

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
22 de octubre de 2018

Andrea Benavidez

Universidad Nacional de San Juan
San Juan / Argentina
andreabenavidez@unsj-cuim.edu.ar

Mariana Noel Guerra Pérez

Universidad Nacional de San Juan
San Juan / Argentina
marianoelguerra@gmail.com

Estela Narvaez

Universidad Nacional de San Juan
San Juan / Argentina
enarvaez@unsj-cuim.edu.ar

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos del estudio realizado en la Universidad Nacional de San Juan, periodo 2016-2017, sobre género e igualdad en el acceso a cargos de gestión en la Educación Superior desde la perspectiva del cuidado. La metodología utilizada para la recogida y análisis de datos fue la cuantitativa-cualitativa. En este trabajo consideramos diversas perspectivas en clave de feminismos latinoamericanos que aportan reflexiones propicias para analizar el problema. Estos aportes son recobrados para pensar los resultados obtenidos sobre la distribución por facultades, cargos, edad, estado civil, cantidad de hijos y obstáculos de acceso a la gestión.

Palabras clave: género, Educación Superior, cuidado, feminismos latinoamericanos.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados obtidos a partir de um estudo realizado na Universidad Nacional de San Juan, no período de 2016-2017, sobre gênero e igualdade no acesso a cargos de gestão no Ensino Superior a partir da perspectiva do cuidado. A metodologia utilizada

Referencia para citar este artículo: Benavidez, A., Guerra Pérez, M., y Narvaez, E. (2019). Género, igualdad y cuidado en la educación superior. UNSJ 2016-2017. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (1), 21-36.

para a coleta e análise dos dados foi a quantitativa-qualitativa. Neste trabalho, consideramos diversas perspectivas-chave de feminismos latino-americanos que contribuem com reflexões favoráveis para analisar o problema. Estas contribuições são recuperadas para refletir acerca dos resultados obtidos sobre a distribuição por faculdades, cargos, idade, estado civil, número de filhos e obstáculos ao acesso à gestão.

Palavras-chave: gênero, Educação Superior, cuidado, feminismos latino-americanos.

Abstract

The present work shows the results that have been obtained through a study of Gender and equality in woman's Access to management positions in higher education institutions from the care standpoint. This research was carried out in The National University of San Juan from 2016 to 2017. The methodology employed in this study is a mixed methods research that involves collecting, analyzing and integrating quantitative and qualitative research.

In this study we consider different Latin-American feminist standpoints that contribute to make reflections to analyze this issue. These contributions are recovered in order to think about the results related to the distribution by school, position, age, marital status, number of children and the barriers to access to leadership positions.

Keywords: gender, Higher Education, care, Latin-American feminism.

INTRODUCCIÓN

La igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior resulta un desafío para las universidades argentinas y latinoamericanas como lo indica el Informe CEPAL (2017). Parte de los estudios que se realizan nos permite tener una aproximación sobre la relación existente entre género y gestión en la educación superior en Latinoamérica (Barrancos, 2012). Phumzile Mlambo-Ngcuka, directora ejecutiva de ONU mujeres, declaró como meta deseable la igualdad en los puestos de trabajo como desafío para el año 2030¹. La fortaleza de pensar en espacios laborales que favorezcan la inserción equilibrada en número y en condiciones resulta necesario para mejorar las situaciones sociales de las comunidades. En este sentido se prevé la implementación de estrategias que favorezcan la igualdad de género (PNUD, 2012). En las últimas décadas las universidades han estado en constante transformación dirigiendo sus estrategias al acercamiento entre las relaciones y los contextos sociales para que el acceso a la educación superior sea una oportunidad de mejora en la inserción laboral y desarrollo de las comunidades en las que están insertas. La universidad como parte de la sociedad no se encuentra exenta de características propias del patriarcado hegemónico y los aspectos que se relacionan

¹ Algunos de los antecedentes importante son la Declaración Universal de Derechos Humanos, (1948), la Declaración y Programa de Acción de Viena (1993). El Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), La Plataforma de Acción de Beijing, 1995; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). El Protocolo Facultativo de la CEDAW y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (1994).

con el género y las desigualdades que viven las mujeres se ven reflejados en “el techo/laberinto de cristal” que marcan límites al trabajo de ellas. “La igualdad de género es, principalmente, una cuestión de derechos humanos, a la vez que impulsa los avances en materia de desarrollo” Helen Clarke (PNUD, 2012). En este sentido proponemos pensar a través de conceptualizaciones vinculadas a la desigualdad de género en la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). El objetivo del análisis fue precisar cuál es la situación actual del acceso a cargos de gestión en relación con el cuidado y al género. La pregunta “¿Cómo movilizarnos para transformar nuestras instituciones si no podemos orientarnos en nuestras prácticas investigativas locales actuales?” (Alvarado y Fischetti, 2014: 34) es parte de lo que nos interpela para investigar el modo en que en nuestra universidad se relaciona cuidado, género y gestión. Pensamos en sintonía con lo que sostienen Alvarado y Fischetti que “Quizá la cuestión no radique en permanecer en la institución ni en salir de ella sino en traducir o resignificar los espacios de producción que provoquen una refundación de las universidades” (2014: 34). El recorrido teórico que realizamos avanza a través de dos aproximaciones sobre género, cuidado e igualdad para abrir el diálogo con los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos. En la discusión vemos cómo, estos antecedentes, ponen en tensión las dimensiones desde las cuales pueden ser interpretados los resultados. El enfoque del de cuidado, es abordado por Rodríguez Enríquez, C. (2012); Pautasi, L. (2017) esta última expone que al “comprender el papel funcional sistémico del trabajo de cuidado se está contribuyendo con un eslabón esencial faltante en el análisis económico”. Por otra parte, desde el contexto educativo universitario, algunas autoras como Alvarado, M. y Fischetti, N. (2015), Barrancos, D. (2012) abordan aspectos académicos y la relación que con ellos tienen las mujeres, contribuyendo a pensar que “lo personal es político” Millet, K. (1995). El cuidado se genera en lo más íntimo de las relaciones/vínculos de las y los sujetos en una temporalidad que se extiende desde el momento del nacimiento hasta la muerte, implicando el cuidados de sí, además del cuidados de otras y otros, (Rivas, T., 2017).

GÉNERO, CUIDADO E IGUALDAD

Partimos desde la pregunta de Rubin² por el lugar que ocupan las mujeres en las relaciones de producción. De ella deriva la propuesta del sistema sexo-género, pues a partir de la fisiología y anatomía de los cuerpos se genera un papel a cumplir en la sociedad como producto. Los roles de los géneros en sociedad van a satisfacer las demandas. En estos contextos la economía feminista (Rodríguez Enriquez, 2007) da origen a la propuesta de la economía del cuidado. Pues, se entiende la cuestión del cuidado como producción y reproducción de personas en tanto que atraviesa la tarea doméstica, la reproducción sexual -heterosexualidad³ y los cuidados de los otros. En este sentido se sostiene que el trabajo de cuidado es primordial debido a que satisface las necesidades básicas, acciones como las de cocinar, lavar, planchar, higiene, etc. permiten y aseguran el estado óptimo de las fuerzas de trabajo para desarrollar las actividades. Sin el cuidado, en tanto primer

² Rubin Gayle tiene en cuenta los desarrollos de Marx y Engels, este último fue quien comenzó a pensar sobre esta problemática en tanto que el cuidado de los miembros de la familia se encuentra a cargo de las mujeres, lo que el autor plantea es que con esto se desarrolla una especie de producción de capital privado. Ver Engels, F. (1924).

³ La heterosexualidad parte desde la heteronormatividad. Entendida como un régimen social, político, económico, cultural, institucional que determina los modos de relaciones de los sujetos. (Pecheny, Figari, y Jones, 2008: 14).

eslabón de la cadena de producción, no se conseguiría generar el capital por la ausencia de las fuerzas y de este modo el sistema económico no podría funcionar. Una pregunta crucial es ¿qué sujetos desempeñan las tareas de cuidado? Esto nos lleva a preguntarnos también por la organización del cuidado como trabajo puesto que demuestra que a lo largo de la historia la actuación de las y los sujetos ha sido y es aún desigual. Entonces se abre este espacio de análisis sobre la relación naturalizada de madre-esposa llevando a cabo el trabajo doméstico no pago, generando plusvalía en las relaciones de producción (Rubin, 1986). Así, "Una mujer es una mujer. Sólo se convierte en doméstica, esposa, mercancía, conejito de *play-boy*, prostituta o dictáfono humano en determinadas relaciones. Fuera de esas relaciones no es la ayudante del hombre igual que el oro en sí no es dinero." (Rubin, 1986: 96).

La igualdad de oportunidades en el acceso a la Educación Superior implica revisar prácticas que visibilicen los factores que emergen como obstáculos para las mujeres. Las mujeres han debido enfrentar diversas discriminaciones que suelen aparecer invisibilizadas por las prácticas ejercidas en las instituciones. Si bien estas pautas de comportamiento institucional tienden a ceder sus modos de ejercicios de poder, no obstante, las mujeres y en ocasiones los mismos varones, deben atravesar barreras para incrementar su desarrollo profesional vinculado a la gestión académica. La cuestión del cuidado en cuanto experiencia que viven las mujeres conforma uno de los vectores de la matriz de opresión que pone en marcha el sistema patriarcal⁴, se ha naturalizado que las mujeres sean quienes se encarguen de estas actividades y que encima se encuentren invisibilizadas, sin protección económica, jurídica, social y estatal. Hartmann (1981) da cuenta del acuerdo implícito entre patriarcado y capitalismo debido a que la mujer es funcional a ellos de manera doble porque por medio de la igualdad de género logra la inserción laboral y así se convierte en asalariada, sin embargo, continúa con su trabajo en el hogar, es decir con la doble jornada. Vemos que las actividades de cuidado que llevan a cabo las mujeres con trabajo remunerado- empleadas domésticas- y las amas de casa cuyo desempeño no es remunerado, impacta profundamente en la economía de los países puesto que favorecen al producto bruto interno de cada país (Pautassi, L. 2017). Los aportes del feminismo ya mencionados previamente, también han contribuido a visibilizar las diferencias entre varones y mujeres que han significado desigualdades para estas últimas, marcando de manera notable la forma, cantidad y tipo de producción académica. Solo recientemente, luego de intensas luchas reivindicatorias, las mujeres están pudiendo avanzar en sus derechos y favorecer el acceso a espacios para las que estaban inhibidas. La gestión de educación superior es uno de los espacios donde puede visibilizarse el problema.

Género, cuidado e igualdad

La economía del cuidado ha generado modificaciones en los puntos de análisis debido a que la teoría antigua hizo foco en el costo del sujeto actuante, esto es cómo les afecta a las mujeres llevar a cabo las

⁴ Nos hacemos eco de Julieta Paredes quien plantea que "El patriarcado es el sistema de todas las opresiones, todas las dominaciones, todas las explotaciones, todas las violencias y discriminaciones que vive toda la humanidad (mujeres, hombres y personas intersexuales) y la naturaleza, como un sistema históricamente construido sobre el cuerpo sexuado de las mujeres" Julieta Paredes (2016:1h, 13min, 06seg)

tareas del cuidado y comprendió más que nada el aspecto económico. En tanto que el enfoque nuevo radica en cómo se benefician las personas que reciben esas tareas. Sin embargo, para nosotras sería enriquecedor atender tanto a las mujeres que llevan a cabo las tareas del cuidado y también quienes las reciben. En la economía del cuidado se "enfatisa la relación entre el cuidado de niños y adultos mayores brindado en la esfera doméstica, y las características y disponibilidad de servicios de cuidado, tanto estatales como privados" (Folbre, 2006; Himmelweit, 2007; Razavi, 2007, citados por Rodríguez, 2012: 28). Rodríguez Enriquez la ha denominado como "economía del cuidado ampliada", pues contempla el trabajo de cuidado no remunerado, pero también el propiciado por el estado y la parte privada, que incorpora al ámbito de la salud, de la educación y de atención a gente enferma o con discapacidad (2007: 232).

Con la lógica de ampliación de la teoría cuidado se han generado definiciones como la de Fisher

El cuidado es una actividad específica que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro mundo, de manera que podamos vivir en él tan bien como sea posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestro ser y nuestro ambiente, todo lo que buscamos para entretejer una compleja red del sostenimiento de la vida. (1990 citada por Toronto, 2006: 5).

La cita demuestra la ampliación del campo de la teoría del cuidado entendiéndolo que no sólo se delimita a la producción, sino que también atiende a cuestiones de autocuidado y el de otros. En muchos casos no sólo tiene que ver con la vida humana sino también con la vida animal, vegetal, es decir se plantea la cuestión del cuidado en cuanto a la búsqueda para sostener el equilibrio. "Será el ecofeminismo quien denuncie entonces la opresión de las mujeres y la explotación de la Naturaleza como partes o modalidades de un mismo sistema hegemónico masculinizante"⁵ (Martín, 2015: 19).

Como puede verse, la cuestión del cuidado resulta de gran complejidad y está siendo indagado en Latinoamérica desde diversos aspectos: una constante es la existencia de elementos de género importantes en la designación de los trabajos de cuidados, puesto que estos recaen mayoritariamente sobre las mujeres, no se pagan, no se reconocen y tampoco se comparten, incidiendo negativamente en la desigualdad e inequidad social (Rivas, 2017: 136).

Desde los feminismos latinoamericanos advertimos que analizar el trabajo de cuidado conlleva necesariamente a atender a las variables de género-clase-raza-sexo(ualidad) co-implicadas. Tener en cuenta estas variables nos permite no solo visibilizar quienes llevan a cabo las tareas del cuidado sino complejizar el análisis y cuestionar por qué determinados sujetos lo realizan⁶. La sociedad argentina, sigue estando atravesada por el sistema patriarcal y racista, da cuenta de las causas por las que se piensa que las mujeres son las más adecuadas para encargarse de la casa, cuidar a los niños y niñas. Esto puede considerarse como un asentamiento semiótico de género, donde las mujeres son significadas en ese contexto del hogar, como "amas

⁵ Al respecto Martín realiza una propuesta a partir del ecofeminismo, sostiene que: "(...) sólo una pedagogía ecofeminista pareciese ser en la actualidad la base para restaurar nuestro ambiente que liberar a las mujeres del imperativo sexual dominante (...) A nivel educativo lo trascendental será debatir hasta qué punto en el marco capitalista neoliberal actual es posible educar nuestras/os jóvenes de modo de preservar la Naturaleza y liberar al mismo tiempo a las mujeres e incluso a todos aquellos sujetos epistémicamente feminizados, teniendo en cuenta la visión de una nueva ciencia que no normalice los cuerpos y las relaciones de poder que se tejen entre ellos" (2015:19-21).

⁶ Alvarado nos señala a partir de tener en cuenta la co-implicancia de clase-género-raza-sexo la necesidad de preguntarnos qué mujeres llevan a cabo el trabajo doméstico remunerado. "Es en la interseccionalidad de raza-clase-género donde puede contemplarse el pacto social de género y el pacto sexual. Porque es ahí donde las mujeres blancas pueden llevar la vida que llevan a costa de la vida de las mujeres negras y, más aún, aquí en Latinoamérica, ciertas mujeres podemos llevar la vida que llevamos a costa de las mujeres-bolivianas, de las mujeres-colombianas y de las mujeres-peruanas en quienes delegamos la opresión del patriarcado situado en prácticas domésticas concretas de las que somos cómplices y con las que guardamos fidelidades." (2016: 27). Ver Alvarado (2016).

de casa". Sin embargo, Lugones expresa que "no es necesario que las relaciones sociales estén organizadas en términos de género, ni siquiera las relaciones que se consideren sexuales (...) la organización social en términos de género no tiene por qué ser heterosexual o patriarcal" (2008: 78). Desde estos posicionamientos investigadoras como Pautassi y Rodríguez sostienen que las mujeres no tienen que ser las únicas encargadas de realizar esta actividad. Estudiar las tramas de las relaciones sociales que se encuentran atravesadas por el sistema capitalista y patriarcal, nos llevan a deconstruirlas para plantear alternativas. Puesto que, la cuestión del cuidado se genera allí donde los vínculos más íntimos de las relaciones tienen lugar, es que comenzar a modificar las maneras de relacionarnos y desempeñar esta tarea es primordial porque como bien sabemos "lo personal es político" Millet (1995). Sin embargo, se necesitan además de políticas públicas, la actuación del Estado es necesaria para reconocer el Derecho de Cuidado, en cuanto derecho humano, para proteger y "proveer infraestructura del cuidado, independientemente al nivel de ingresos o de la inserción laboral de cada persona" (Pautassi, 2017:2).

En un estudio realizado en la UNAM⁷, con características similares al que hemos llevado adelante en la UNSJ, han sido encontrados hallazgos que tienen cierta proximidad a los que en este trabajo se exponen. Buquet Corleto retoman el concepto de "orden de género" para mostrar el modo en que la naturalización de las diferencias entre hombres y mujeres, en las tareas profesionales o sociales, intelectuales "también se hacen visibles las formas específicas en que el orden de género se manifiesta como un régimen en las instituciones de educación superior" (2016: 30). Por otra parte, los estudios pioneros en Argentina sobre la temática de la investigadora Dora Barranco sobre la situación de la educación y las mujeres en contextos académicos, muestran un estado de fragilidad, inestabilidad y discontinuidad en la formación de grado y posgrado (2003, 2012). Muchas de las condiciones advertidas por ella, desde hace más de dos décadas, siguen estando presentes en las estructuras de las instituciones universitarias, en gran parte por las escasas estrategias para buscar la igualdad en beneficio de las mujeres. Barranco enumera las siguientes situaciones:

- a) Ausencia de políticas universitarias genéricas, lo que contrasta con sistemas educativos paradójicamente feminizados;
- b) precaria presencia o falta de obligatoriedad, de los estudios de género en los programas de pregrado;
- c) insuficiencia de recursos, en especial falta de becas y subsidios;
- d) comportamientos institucionales pocos porosos en relación a otras unidades académicas;
- e) ausencia de articulación entre los centros universitarios de un mismo país;
- f) la concentración en posgrados especializados de nivel intermedio (especialización y maestrías);
- g) carencia de doctorados especializados en género;
- h) ausencia de titulación a nivel de posgrado que afecta a buena parte de la masa docente (2003: 6).

⁷ Buquet Corleto plantea que pudo ser identificado "un fenómeno de carácter transversal en las universidades referido a las tendencias de segregación por sexo, tanto verticales como horizontales, que se caracterizan por la distribución desigual de mujeres y hombres en disciplinas y áreas del conocimiento, en las categorías y niveles de los nombramientos académicos, en los puestos de toma de decisiones y en los cuerpos colegiados. Esto nos habla de que las mujeres, como colectivo, tienen en las universidades menor acceso al poder, al reconocimiento y al dinero" (2016: 41)

En este sentido algunas publicaciones centran el interés en mostrar las contribuciones que se vienen realizando en las universidades

nacionales argentinas como por ejemplo las de la Universidad Nacional de Salta, (Burgos *et. al* 2016), o la Universidad Nacional de Córdoba (Rodigou Nocetti, M. *et. al* 2012). Otro estudio realizado en la Universidad de Alicante sobre el desarrollo profesional de académicas recupera en sus conclusiones que “el progreso puede verse dificultado por cuestiones personales y familiares, al tener que asumir la maternidad y las labores domésticas disminuyendo, de este modo, su tiempo dedicado a la profesión” (Lozano Cabezas, *et. al* 2014: 174). De igual modo que se da en países de América Latina, los varones, pero también las mujeres reproducen prácticas institucionales que invisibilizan la problemática de género en las universidades “Los datos sugieren que la gran mayoría de mujeres académicas muestran escasa disposición a explorar críticamente las relaciones entre poder y género” (Lozano Cabezas, *et. al* 2014: 174).

METODOLOGÍA

El carácter primordialmente cuantitativo de este estudio nos ha permitido explorar la situación de los cargos de gestión, mientras que el carácter complementario del abordaje cualitativo nos permitió comprender la percepción que tienen las académicas y académicos en gestión en la Universidad Nacional de San Juan⁸ con respecto a la igualdad de oportunidades al acceso, permanencia en los cargos donde se desempeñan y el cuidado. La selección de la muestra ha sido intencional, ya que se ha tomado contacto con toda la población en gestión. Se encuestó a todas las personas en gestión que fueron elegidas para el desempeño de los siguientes cargos: Rector y Vicerrectora, Decanos y Vicedecanos, jefes y subjefes de Departamento período 2016-2020.

La metodología cuantitativa fue la que en mayor medida fue utilizada en la primera instancia trabajo. De esta manera pudimos 1) Sistematizar la actual situación de las relaciones de género, cuidado y gestión académica en la UNSJ. 2) Abordar la totalidad de casos en la UNSJ (para el período 2016-220). 2.1- Las personas que ocupan cargos de gestión académica en la UNSJ durante el período 2016-2020 –sin distinción de género- fueron tomadas como unidades de análisis para conformar el estudio. Cabe destacar que de la selección muestral se consideró todo el universo posible. Se abordó un total de 78 casos distribuidos en las cinco facultades de dicha casa de estudios superiores. Los cargos de gestión seleccionados fueron: Rectorado: Rector y Vice-Rectora; Decanato: Decanos y Vicedecanos; Departamentos por carrera: Directores y Vice-Directores. 2.2- La unidad espacial comprende a las unidades académicas de toda la UNSJ. El trabajo de campo se realizó entre los meses de septiembre y noviembre. 2.3- La recogida de datos se realizó mediante encuestas estructuradas complementada con preguntas semiestructuradas. La recolección de datos se hizo de manera directa, con encuentros pactados previamente. Fueron incorporadas al universo de casos dos encuestas pilotos. 2.4- *Variables Base*: género, edad, nivel de formación, estado civil, número de hijos/as, cargo actual. *Gestión académica*: tipo de cargo de gestión, fuentes

⁸ La Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) tiene su sede en la Provincia de San Juan, Argentina. En la actualidad la UNSJ es una de las cincuenta y seis (56) universidades nacionales públicas que hay en Argentina. Respecto a su estructura actual, la UNSJ cuenta con cinco Facultades: Ingeniería; Arquitectura, Urbanismo y Diseño; Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; Ciencias Sociales; y Filosofía, Humanidades y Artes. Cada una de ellas tiene en su interior Departamentos Académicos; a la vez que Institutos, Centros, Gabinetes y Museos de Investigación y Extensión. Asimismo, la UNSJ posee tres escuelas de nivel medio. El gobierno de la UNSJ está integrado por autoridades ejecutivas, entre las que se incluyen jerárquicamente, Rector/a y Vicerector/a de la Universidad, Decanos/as y Vicedecanos/as de Facultades, Directores/as y Vicedirectores/as de Departamentos, y Directores/as y Vicedirectores/as de Colegios de nivel medio. También está integrado por los siguientes órganos colegiados: Asamblea Universitaria, Consejo Superior, Consejos Directivos de Facultad, Consejos Departamentales y Consejos Asesores Escolares.

de aprendizaje, obstáculos presentes en la gestión, nivel de resolución de obstáculos, facilitadores presentes en la gestión (contexto familiar y universitario). *Cuidado*: contexto familiar, desigualdades de género.

RESULTADOS

Sabemos que la organización de la familia se da en torno a una estructura patriarcal deviniendo históricamente la feminización del cuidado, sin embargo, las encuestas realizadas en la UNSJ nos demuestran pequeños desplazamientos que se están generando en estos últimos tiempos dado que los varones están comenzando a desempeñar esta tarea.

Desigualdad por género en la permanencia en la gestión académica.

En el gráfico número 1 (pág. 29) puede observarse la distribución de cargos según género. Allí es posible apreciar que cuanto mayor es la jerarquía del cargo, la presencia masculina se incrementa; mientras que la presencia femenina aumenta en los cargos de menor jerarquía. Por ejemplo, el 80% de los cargos de decano se encuentra ocupado por varones, mientras que el cargo de sub-director de departamento (el de menor rango en la escala jerárquica) se encuentra ocupado en un 68% por mujeres.

En el gráfico número 2 (pág. 29) se observa la distribución porcentual de varones y mujeres ocupando cargos de gestión según cantidad de hijos. Es posible advertir que entre quienes no tienen hijos, alrededor del 80% son mujeres, mientras que, a medida que aumenta la cantidad de hijos la proporción relativa de mujeres disminuye significativamente (entre quienes tienen 4 hijos, la presencia de mujeres en gestión ronda el 25%).

En la descripción del gráfico 3 (pág. 29) y 4 (pág. 30) puede verse la percepción que los encuestados tienen con respecto al modo en que influye el contexto familiar en el ejercicio de los cargos en gestión académica. En la toma de datos se usó una escala ascendente que partía de la ausencia de relación entre contexto familiar y gestión a la percepción de que existe una gran influencia entre ambas esferas. En el gráfico 3 es posible observar que el 62% de quienes sostienen que el contexto familiar atenúa las desigualdades de género son mujeres, y el 38% de los que sostienen la misma opción son varones. El 60% que entiende que el contexto familiar profundiza las desigualdades de género, son mujeres, frente al 40% de varones. Por último, entre quienes sostienen que el contexto familiar no influye en las desigualdades de género, el 49% son mujeres y el 51% son varones.

El gráfico 4 da cuenta de la influencia del contexto universitario en las desigualdades de género en relación con la actividad en gestión. Se observa que del 100% de los casos, entre quienes consideran que el contexto universitario profundiza las desigualdades de género, el 56% son mujeres, mientras el 44% son varones. En el grupo que afirma que dicho contexto atenúa las desigualdades, el 53% son mujeres y el 47% son varones. En cuanto a la última opción de respuesta, el grupo

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta realizada a académicas/os en gestión en la UNSJ.
 Para el tratamiento de los datos cuantitativos se utilizó una base de datos en Excel, luego de generar un sistema de categorías e indicadores, se traspoló el grupo de datos al programa SPSS.

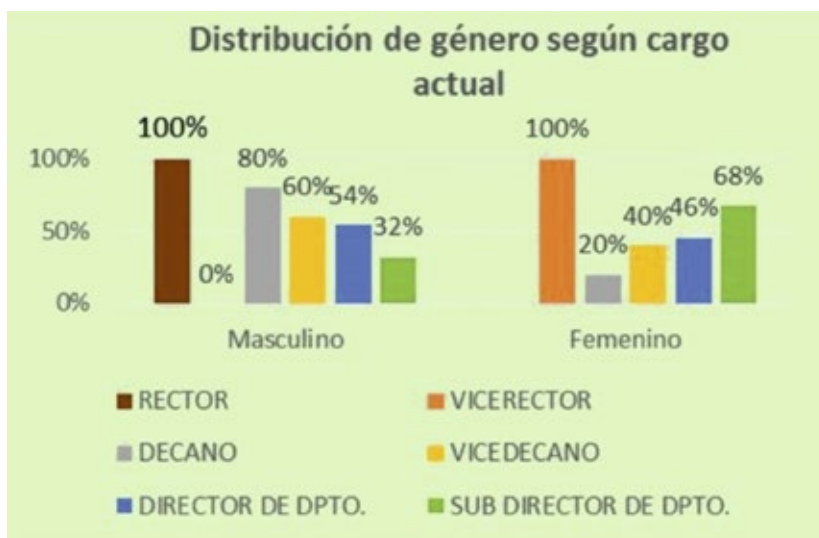


Gráfico 1

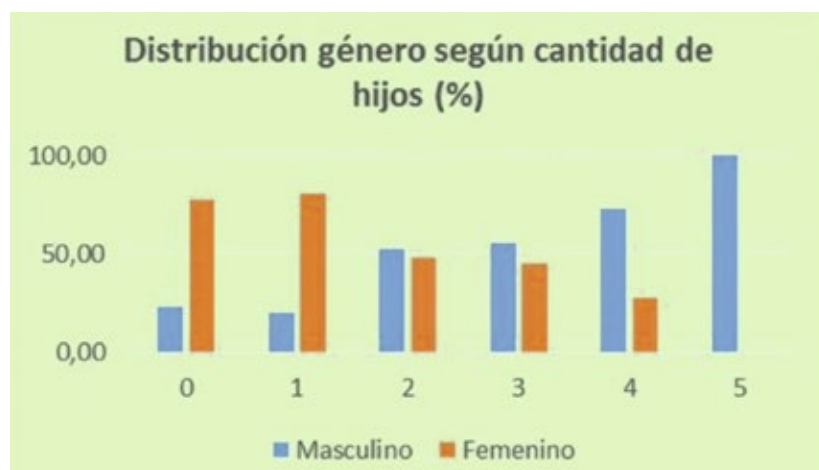


Gráfico 2

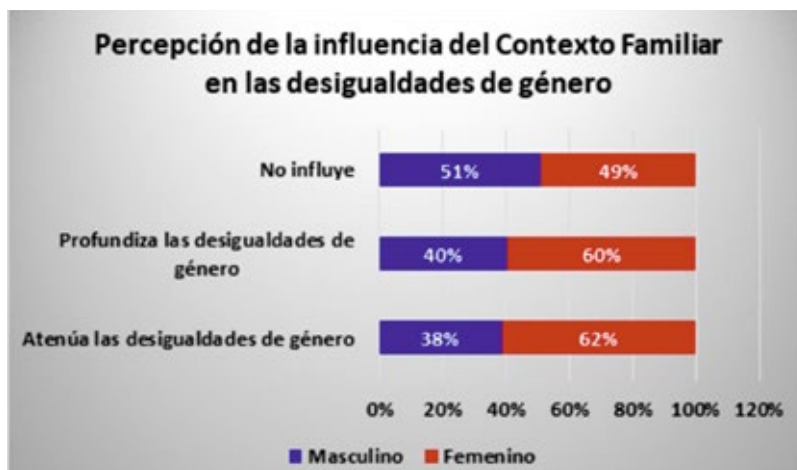


Gráfico 3

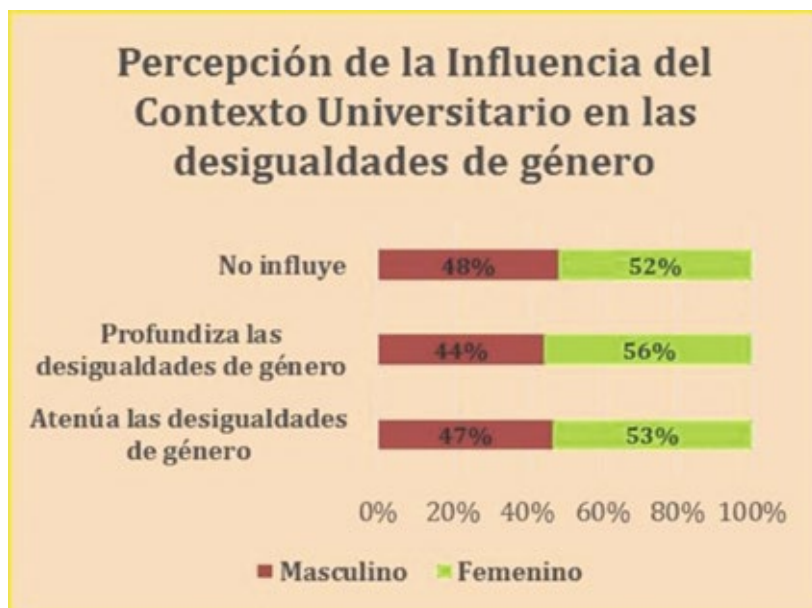


Gráfico 4

de quienes sostuvieron que el contexto universitario no influye en las desigualdades, está compuesto por un 52% de mujeres y un 48% de varones.

DISCUSIÓN

Abriremos este espacio de discusión a partir de los datos mencionados anteriormente y las apreciaciones de quienes respondieron la encuesta. En un primer acercamiento al problema de la equidad de los géneros, consideramos que asumir una mirada neutral evita abrir las discusiones pendientes. La investigación llevada a cabo ha demostrado que el acceso de académicas y académicos a los espacios de gestión en las universidades argentinas no se da de igual modo para ambos géneros; debido a que a partir de la heteronormatividad cada género tiene tareas asignadas. Como menciona Barrancos (2003), en la enumeración de factores de incidencia es la ausencia de políticas universitarias genéricas, lo que contrasta con sistemas educativos paradójicamente feminizados. Los datos de la UNSJ revelan que el 52% de la población en gestión son mujeres, es necesario incrementar las políticas universitarias con enfoque de género, pero los cargos que ocupan primordialmente son los de menor jerarquía. Esto confirma lo anunciado anteriormente sobre la necesidad de generar condiciones para el acceso de las mujeres a la gestión académica.

La primera tensión que surge de los datos generales es que para el 65% de las y los encuestados la desigualdad es inexistente, sin embargo, luego el análisis cualitativo da cuenta de una notable desigualdad que se contrapone a lo percibido e incluso a lo expresado por los entrevistados. Entonces nos preguntamos a qué se atribuye esa diferencia, esa negación de lo que en verdad ocurre, desde el punto de vista de la invisibilización de las desigualdades de género y puntualmente de los cuidados domésticos. Retomamos una pregunta

que realizamos en el marco teórico ¿Qué sujetos desempeñan las tareas de cuidado? Los datos obtenidos de las encuestas nos permiten observar que son las mujeres quienes mayoritariamente llevan a cabo las tareas del cuidado de manera paralela con su trabajo y la gestión en las diferentes facultades de la UNSJ. Pues, la organización familiar que domina en la UNSJ se da en torno a una estructura patriarcal y heteronormativa generando la feminización del cuidado

Por otra parte, los varones que se encuentran generando desplazamientos respecto a la necesidad de compatibilizar las tareas de cuidado con la función de gestión, visibilizan la complejidad del asunto. Es claro que la discusión no radica en oponer a los varones contra las mujeres con respecto a modos igualitarios de ocuparse del cuidado en la relación entre esfera doméstica y laboral; sino encontrar estrategias que visibilicen las desigualdades respecto a las dobles y triples jornadas laborales que mayormente las mujeres y algunos varones deben asumir.] Un grupo de entrevistados, que representan el 34% del total que están actualmente en gestión logra percibir las desigualdades y dimensionan el significado de la perspectiva con respecto a lograr las metas que plantean la obtención de igualdades entre varones y mujeres dignas de ser alcanza para el 2030 que propone ONU.

Si nos centramos en el grupo de varones/mujeres que no perciben la desigualdad, podemos apreciar que las mujeres exponen argumentos que justifican un rol secundario como propio para sí. En esos casos ocupar roles de subdirectoras es visto como propio del rol femenino de “acompañar” a los varones, reproduciendo la subalternidad propiciada por la normatividad hegemónica patriarcal. En este mismo grupo, los varones naturalizan el ejercicio de liderazgo como propio de su género masculino. Pues el asentamiento semiótico que actúa en las respuestas es el de las mujeres como madres-esposas- “amas de casa”, realizando trabajos sin la obtención de un salario, y de este modo colaborando con la producción de bienes de consumo. Otra cosa que expresan los varones desde su percepción es que la normativa institucional da posibilidades igualitarias, y que, en ese caso, son las propias mujeres las que no llegan a ocupar los cargos de mayor rango jerárquicos es porque no están interesadas en ellos. Un encuestado expresa:

“...una UNSJ muy machista; está cambiando, pero todavía hay cargos sólo para hombres...”

En el caso de las mujeres encuestadas vuelve a darse la misma situación dicotómica entre las que perciben claramente y las que no, el techo/laberinto de cristal, ya que las segundas naturalizan la posición de acompañamiento en las fórmulas de gestión. En los casos de las mujeres que perciben la problemática, el 41% participan en las actividades de gestión y visibilizan las desigualdades de género en esta actividad. Algunas de ellas han tenido que hacer frente a ciertas discriminaciones, una de las entrevistadas expresa

“... Hubo un tiempo que no sentí la igualdad y dedicaba mucho a mi casa. Es un mandato muy fuerte que recibimos como mujeres. Fue todo un trabajo al interior de la familia

para que ahora sea un atenuante...”.

Las encuestadas señalan ciertos sentimientos negativos que acarrea relegar el cuidado de los hijos, del hogar, en pos de una tarea de gestión, dada la excesiva demanda de tiempo para ejercer un cargo de liderazgo, algunos ejemplos de esto son:

“... En mi caso particular mi marido es muy demandante, estoy en una negociación permanente y un reclamo permanente. No se resigna a que no esté en la casa haciendo las tareas de la casa. Hay un reclamo de parte de mis hijos por no estar en la casa...”; otra “... Los horarios de la gestión te demandan reuniones o temas extras y ahí el entorno familiar se complica porque estás ajustado a un horario familiar que se descompagina...”.

Una entrevistada habla de

“... ‘machismo indirecto’: yo le puedo dar un cargo de alta carga horaria a una mujer, pero ella tiene que dejar atrás a su marido; y si este no está de acuerdo, entonces, aunque ella tome el cargo, rinde menos. Entonces la persona que está en gestión, ante esa duda, al ver que el marido le va a tironear para que rinda menos, toma un hombre. Vos podés estar totalmente a favor de la igualdad de género, pero el marido de la persona que trabaja no y eso influye...”.

Estas respuestas de las encuestadas dan cuenta de lo que en la teoría hemos visto sobre los acuerdos implícitos entre patriarcado y capitalismo; además, cómo estos intervienen en los modos de construcción de subjetividad y relación entre los sujetos (Hartman, 1981).

Es posible advertir, como se muestra en los resultados, que a mayor cantidad de hijos menor cantidad de mujeres en puestos altos de gestión. En los casos de las mujeres que perciben la presencia institucional de las brechas de género, muestran una alta conciencia del significado de sostener esas prácticas en instituciones que aún están fuertemente marcadas por el patriarcado. Así una mujer expresa

“... Cuando sos mujer y madre hay algunas limitaciones de tiempo más que los hombres para trabajar en gestión o cargos de jerarquías y generalmente siempre son ocupados por varones...”.

En este sentido, ellas buscan generar alianzas tanto en la esfera privada como en la gestión para sobrellevar las recargas temporales y las luchas ad hoc que resulta necesario llevar adelante para conquistar accesos a puestos de liderazgos propios, al respecto una enuncia:

“... no veo desigualdad para acceder, pero si en el trabajo durante la gestión. La mujer tiene más trabajo: la casa y la universidad. No son llamadas o convocadas a veces por ser mujer... No es lo mismo si estás transitando la maternidad: no es igual si vos tenés un bebé de un año o si sos el padre de un bebé de un año...”.

Por otro lado, ellas observan las tareas de los varones y comentan:
"... Mi esposo cuida a los hijos y eso ayuda mucho. Lo noto en las generaciones, que en las anteriores está muy marcado que hace cada rol, pero hoy por hoy en las generaciones actuales, es totalmente igualitario..."

Anteriormente mencionamos que las mujeres no tienen la obligatoriedad de realizar las tareas del cuidado (Pautassi, 2017). Investigar la cuestión del cuidado vinculada a la gestión universitaria nos permite dar cuenta de las tramas de las relaciones sociales en este sector de la sociedad y observar cómo se van reconfigurando a partir que las mujeres perciben que compartir las tareas del cuidado familiar con los varones, aporta mayores niveles de autonomía para la inserción y avance en la gestión académica.

En el caso de los varones que producen los desplazamientos que hemos señalado y que ejercen roles de cuidados domésticos abren una vía posible hacia un cambio cultural acerca de los roles sustentados por el patriarcado hegemónico. Un entrevistado expresa:

"...Me complica, tengo una especie de tenencia compartida con mis hijos y los tengo a cargo media semana. Se dificulta económicamente, además con la gestión porque por ej. a la hora de la comida comprar o hacerla. Las generaciones más jóvenes, no sé si los de la mía, los varones se hacen cargo de los cuidados..."

También, ellos son conscientes de los privilegios que le otorga el dividendo patriarcal y son responsables de las tareas del cuidado. En estos casos los varones advierten la importancia de la igualdad para ambos géneros y esto se pone en evidencia en respuestas como esta:

"...Resta el contexto familiar y en el caso de una mujer ni te digo. Yo sé que estoy llegando tarde, no es lo mismo que los chicos cenar solos o a las 11 por esperarme a mí. Si uno tiene presente que tiene una familia resta..."

En el caso de los varones también los mandatos culturales generan sentimientos adversos al no poder cumplir con las expectativas familiares de la manera esperada. De la misma manera algunos varones aprecian el contexto familiar como espacios que favorecen el aprovechamiento de oportunidades de crecimiento académico, uno expone

"...Si no fuera por mi mujer no estaría acá. Ella es abogada y somos equipo profesional desde que éramos estudiantes, compartir. No tenemos repartidos los esquemas tradicionales de roles familiar. Mis padres eran profesionales y se iban a trabajar juntos. Influye abiertamente para bien..."

CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos podido pensar los resultados obtenidos desde los aportes teóricos que están haciendo operaciones conceptuales de reconocimiento de problemáticas de género y educación superior.

En este sentido, el cuidado en el ámbito universitario no deja de ser un espacio más donde se reproducen lógicas presentes en toda la sociedad. Es por ello que los desafíos de las mujeres están presentes para participar en condiciones de igualdad dentro de la universidad. La brecha de género en el acceso a los cargos más altos se hace evidente. Si bien no hay ningún mecanismo que determine los puestos de trabajo que pueden ser ocupados por mujeres resulta llamativo que, en el desempeño de la gestión universitaria, los puestos de menor categoría estén mayoritariamente ocupados por mujeres mientras que los varones ocupan los espacios de mayor rango en el ejercicio de liderazgos. Una de las preguntas claves es cómo influye el contexto familiar en el acceso a la gestión universitaria. Las académicas en gestión llevan a cabo lo que se denomina "triple jornada", puesto que ellas se ocupan de los hijos, los espacios domésticos, la proveeduría de salud y alimentos. Estas tareas y responsabilidades limitan de manera notable la disposición de tiempo para el trabajo, la gestión política y el desempeño académico en la universidad. Algunas preguntas siguen estando abiertas, como cuál es el lugar que ocupa el cuidado en la educación superior, o porqué son invisibilizadas las desigualdades entre varones y mujeres en el acceso a cargos de mayor jerarquía. Desde las teorías feministas latinoamericanas los datos expuestos en los resultados y en los análisis cualitativos sobre el cuidado, el acceso a los puestos de gestión y la igualdad de oportunidades en la educación superior dejan muestran los desafíos pendientes. Las respuestas fueron escasas cuando los entrevistados fueron consultados sobre las posibles propuestas para generar cambios que favorezcan a las mujeres en la equidad. En gran medida esto se relaciona con el hecho de que los varones y las mujeres no perciben la desigualdad como producto del patriarcado presente en las relaciones de poder en la educación superior. Por otra parte, las mujeres y los varones entrevistados que perciben las desigualdades entre géneros, sobre todo en el acceso a puestos de mayor jerarquía, están abocados a estimular propuestas transformadoras. Asimismo, las mujeres en gestión llevan a cabo estrategias en conjunto con su familia para revertir las dificultades, de este modo los varones que son parejas de ellas participan en las tareas del cuidado.

Los análisis realizados nos permiten advertir que sería deseable la implementación de estrategias institucionales que puedan fortalecer la igualdad de oportunidades. De esta manera las mujeres que se desempeñan en la gestión de la educación superior podrían ampliar sus posibilidades académicas y laborales con estrategias que apoyen la distribución de los roles de cuidados. Es necesario que la universidad promueva condiciones equitativas que favorezcan el acceso de las mujeres a los cargos de gestión para que la igualdad de oportunidades se refleje en todos los espacios de la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. (2016). Epistemologías feministas latinoamericanas: un cruce en el camino junto-a-otras pero no-juntas-todas. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1 (3).



- Alvarado, M. y Fischetti, N. (2014). De cartografías y desfondamientos. Una mirada de prácticas académicas y científicas en el sur. *Revista Paralaje, Dossier Publicar Filosofía Hoy*, 10. Recuperado de: <http://www.paralaje.cl/wp-content/uploads/2014/10/2-ALVARADO-FISCHETTI-10-DOSSIER-273-930-1-PB.pdf>
- Barrancos, D. (2012). Entre mujeres te veas. Las académicas y los estudios feministas en México, Argentina, Venezuela y España, México. *Palabras de Clío*, 69-98.
- Barrancos, D. (2003). La experiencia argentina en materia de estudios de género en la enseñanza superior. *Los estudios de las mujeres y de género en la educación superior de los países del Cono Sur*, IV Encuentro de Centros y Programas de Estudios de Género y de la Mujer en Instituciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe. 20-22 de octubre de 2003, Cuernavaca, México.
- Benavidez, A., Barboza F., Gili Diez V., Estévez M., Galoviche V., Guerra Pérez, M., Narváez E. y Pastrán M. (2018). Liderazgo y género en la educación superior: desigualdades entre académicas y académicos en gestión. *Revista Ciencias Sociales*. En prensa.
- Buquet Corleto, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Revista Nómadas*, 44.
- Burgos, M., Soria, M., Bensi, M., Bazán, M., Orellana, S. y Moreno, P. (2016). Diferencias y desigualdades: voces de mujeres académicas en una universidad de frontera, Proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior "Seminario Bogotá". Bogotá, FEDICOR.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2017). Estudio Económico de América Latina y el Caribe, 2017 (LC/PUB.2017/17-P). Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/42001-estudio-economico-america-latina-caribe-2017-la-dinamica-ciclo-economico-actual>
- Engels, F. (1924). *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*, Ediciones AKAL.
- Fisher, B. y Tronto, J. (1990). Toward a feminist theory of caring. *Circles of care: Work and identity in women's lives*, 35-62.
- Hartmann, H. (1981). The family as the locus of gender, class, and political struggle: The example of housework. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 6 (3), 366-394.
- Kemelmajer, C. (15/06/2017). Entrevista. "Laura Pautassi: la científica feminista que vela para que el cuidado sea un derecho humano" Comunicación CONICET. Recuperado de: <http://www.conicet.gov.ar/laura-pautassi-la-cientifica-feminista-que-vela-para-que-el-cuidado-sea-un-derecho-humano>
- Lozano Cabezas, I., Iglesias Martínez M. y Martínez Ruiz, M. (2014). Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 17 (1), 157-182.
- Lozano, I., Iglesias, M. J. y Martínez, M. A. (2016). Un estudio cualitativo sobre los diferenciales de género en la Educación Superior: percepciones de las académicas en contextos masculinizados. *Revista Manzana de la Discordia*, 11(1), 41-54.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula rasa*, 9, 73-102.

- Millett, K. (1995). *Política sexual*. Barcelona: Ediciones Cátedra.
- Martín, G. (2015). *La madre que te parió*. Córdoba: Tierra del sur.
- Paredes, J. (2016-07-07). "Feminismo Comunitario: Charla pública con Julieta Paredes hermana Aymara de Bolivia. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=FqD5uD_IHh8.
- Pecheny, M., Figari, C. y Jones, D. (2008). Todo sexo es político. *Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires: Del Zorzal
- PNUD (2012). Grupo Interinstitucional y de Expertos, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Secretaría de las Naciones Unidas, Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2012, Nueva York.
- Rodríguez Enríquez, C. (2007). Economía del cuidado, equidad de género y nuevo orden económico internacional. *Del Sur hacia el Norte: Economía política del orden económico internacional emergente*: Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez Enríquez, C. (2012). La cuestión del cuidado: ¿El eslabón perdido del análisis económico? *Revista Cepal*, 106, 23-36.
- Rivas, T. (2017). ¿Ni estudian ni trabajan? Desestabilizando la categoría nini desde la economía feminista de los cuidados. *Nuevas problemáticas de género y desigualdad en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva antropología*, 8 (30), 95-145.
- Rodigou Nocetti, M., Blanes, P. Buriyovich, J. y Domínguez, A. (2012). *Trabajar en la Universidad. (Des) igualdades de género por transformar*. Córdoba: Editorial UNC.

Comunicación estratégica de eventos climáticos extremos en Salta

Comunicação estratégica de eventos climáticos extremos em Salta

Strategic communication of extreme climate events in Salta

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
2 de marzo de 2018

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
13 de junio de 2018

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
15 de octubre de 2018

Camila Binda Galindez
Universidad Nacional de Salta
Salta / Argentina
camilabindag@gmail.com

Resumen

Este artículo se presenta como una introducción de la investigación doctoral: Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología: Diagnóstico comunicacional de los Institutos Científicos -Tecnológicos en cuanto a variables de riesgo climático en la Provincia de Salta en los últimos diez años (2007-2017). A partir de dicha investigación se pretende conocer las dimensiones comunicacionales de las prácticas que desarrollan los referentes científicos tecnológicos sobre las variables de riesgo climático en la provincia de Salta durante el transcurso de una década. El registro y análisis de las dimensiones comunicacionales de las prácticas sociales de los referentes científicos entorno a las variables de riesgo climático, permite reconocer las prácticas comunicacionales e identificar cuáles son los actores sociales que interpelaron o interpelan, a través de qué estrategias lo hicieron y lo hacen actualmente y qué concepciones de lo comunicacional se ponen en juego. Este diagnóstico, en tanto, que busca poner en conocimiento las características y condiciones de la dimensión comunicativa de instituciones y proyectos científicos, pretende ser un aporte desde los estudios de Comunicación Pública de la Ciencia y desde la Comunicación Estratégica, como campos de investigación emergentes, para re-pensar la Comunicación Científica en el marco de las políticas institucionales.

Palabras clave: comunicación científica, referentes científicos-tecnológicos, variables de riesgo climáticos.

Resumo

Este artigo se apresenta como uma introdução da pesquisa de doutorado: "Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia: Diagnóstico comunicacional dos Institutos Científicos-Tecnológicos sobre variáveis

Referencia para citar este artículo: Binda Galindez, C. (2019). Comunicación estratégica de eventos climáticos extremos en Salta. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (1), 37-50.

de risco climático na Província de Salta nos últimos dez anos (2007-2017)". A partir desta pesquisa, pretende-se conhecer as dimensões comunicacionais das práticas desenvolvidas pelos referentes científicos-tecnológicos sobre as variáveis de risco climático na província de Salta ao longo de uma década. O registro e análises das dimensões comunicacionais das práticas sociais dos referentes científicos em torno das variáveis de risco climático, permite reconhecer as práticas comunicacionais e identificar quais são os atores sociais que interpelaram ou interpelam, através de que estratégias o fizeram e que o fazem atualmente, e quais as concepções de comunicacional se colocam em jogo. Este diagnóstico, portanto, procura colocar em conhecimento as características e condições da dimensão comunicativa de instituições e projetos científicos, pretende ser uma contribuição a partir dos estudos de Comunicação Pública da Ciência e a partir da Comunicação Estratégica, como campos de investigação emergente, para re-pensar a Comunicação Científica no âmbito das políticas institucionais.

Palavras-chave: comunicação científica, referentes científicos-tecnológicos, variáveis de risco climáticos.

/ Abstract /

This article is presented as an introduction to the doctoral research: Public Communication of Science and Technology: Communication Diagnosis of the Scientific-Technological Institutes regarding climate risk variables in the Province of Salta in the last ten years (2007-2017). From this research it is intended to know the communicational dimensions of the practices developed by the technological scientific references on climate risk variables in the province of Salta over the course of a decade.

The recording and analysis of the communicational dimensions of the social practices of the scientific referents around the climate risk variables, allows to recognize the communication practices and identify which social actors questioned or interpellated, through what strategies they did and what they are currently doing and what conceptions of the communicational are put into play. This diagnosis, in as much, that seeks to put in knowledge the characteristics and conditions of the communicative dimension of institutions and scientific projects, pretends to be a contribution from the studies of Public Communication of the Science and from the Strategic Communication, like fields of emergent investigation, to re-think the Scientific Communication within the framework of institutional policies.

Keywords: scientific communication, scientific-technological references, climatic risk variables.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo recorre antecedentes investigativos sobre la Comunicación Pública de la Ciencia (CPC) en el NOA y los posicionamientos recientes respecto el abordaje de la comunicación científica de saberes relativos a la ocurrencia de eventos climáticos extremos en la región¹. Para este último cometido se adhiere a la propuesta de la Escuela de Comunicación Estratégica de Rosario (ECER) cuyo bagaje metodológico parece brindar las herramientas adecuadas. La comunicación científica generalmente es asociada a las prácticas de la divulgación científica propuesta por el paradigma de Déficit- Cognitivo, surgido a mediados del S XX. Este modelo promueve la alfabetización científica, ya que considera que el problema principal radica en el bajo nivel de cultura científica del público asociada con actitudes negativas y desinterés hacia la ciencia. Las investigaciones que caracterizaron y dieron origen a este paradigma se remontan a 1957, desarrolladas por Robert Davis, y centradas en el estudio de la percepción, habilitaron lugar a la creación de dimensiones y parámetros para “medir” el grado de alfabetismo de la población que luego se implementarían en varias encuestas a lo largo del mundo (Cortassa C., 2011, p.27).

Sin embargo, a partir de los años 90’ este modelo es fuertemente criticado por reproducir *grosso modo* el esquema unidireccional o vertical del proceso de comunicación entendido como la transmisión de información desde alguien que dispone de determinados conocimientos -el científico-hacia otro que carece de él- el “lego”. Al mismo tiempo supone que minimizando las interferencias para una transmisión efectiva, es posible modificar las percepciones y actitudes de los receptores sobre ciertos temas. Esto es, que instrumentalizar de manera adecuada los mensajes y canales conducirá a mejorar la imagen y valoración de la ciencia en el público (Cortassa C., 2011, p.27).

En contraposición a este modelo surgió el enfoque Etnográfico- Contextual desde el cual la alfabetización científica carece de importancia para entender el modo en que los sujetos interactúan con el conocimiento científico. Este enfoque considera que “los legos” cuentan con su propia dotación de saberes, habilidades, valores y criterios que les permite tener un papel activo en la relación, por lo tanto, el público no es considerado como un ente pasivo sino como un agente competente capaz de reflexionar sobre lo que conoce. Los estudios desarrollados por Brian Wynne (1996), Steven Epstein (1996) y Mike Michael (1992) pueden ser identificados como los precursores de este nuevo paradigma. (Cortassa C., 2011, p. 27).

Los tres aspectos que definen al modelo Etnográfico-Contextual y que marcan una tajante separación del enfoque de deficiencia cognitiva son, en principio que el público no solo es competente sino también capaz de reflexionar sobre lo que conoce; en segundo lugar, todo los procesos de comprensión están determinados por el contexto en que se sitúa y la idea del público como una entidad homogénea se sustituye por la de la pluralidad de públicos. Finalmente, plantea el debate sobre qué tipo de ciencia es la que el público debe conocer y comprender: aquella que se presenta como entidad real -vulnerable, falible, errática e

¹ La investigación se enmarca en una BII otorgada por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta y en la Tesis Doctoral en Ciencias Sociales con orientación en geografía de la Universidad Nacional de Tucumán, Cohorte 2017.

impregnada de conflicto- o la representación ortodoxa y aséptica ofrecida por los “libros escolares”. (Cortassa C., 2011, p.33).

De este modo, el campo de la investigación sobre la comunicación científica quedó dividido por dos maneras diferentes de encarar las prácticas y los discursos desde los cuales se sociabiliza el conocimiento científico. En Argentina e Iberoamérica se han desarrollado varias investigaciones que aportan desde ambos enfoques (Alcibar; Cortassa; Gasparri; Spina; Calvo H, Cazaux; Castro; Moreno; Merino; Almeida; Massarani; Polino; Chiappe; Erazo; León; Muerza y otros) y que son muestra de la necesidad y la apertura de este campo de investigación. Sin embargo, las discusiones que se plantean a partir de estos estudios parecen aún lejanas de los lugares donde el conocimiento científico se produce, donde la dimensión comunicativa es, por ahora, una dimensión desatendida o poco profundizada.

Destacamos los avances teóricos y metodológicos aportados desde el campo de la Comunicación Estratégica de la Escuela de Rosario en su búsqueda y exploración de lo comunicacional en tanto modalidad dinámica del vínculo intersubjetivo sociocultural. Esta propuesta rebasa el saber clásico en torno a la comunicación, el cual estaba reducido a lo comunicativo y que por ende especializado en la transferencia de los mensajes, su producción, distribución y consumo. (Massoni S., 2016, p.182)

EL MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO DE LA COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA

En este sentido, creemos que un abordaje de las dimensiones comunicacionales de los organismos de ciencia ante un tema tan sensible como son las variables de riesgo climático, desde los enfoques de la Comunicación Estratégica, permite captar la complejidad que atañe a la comunicación de la ciencia, en tanto que:

“La propuesta de la comunicación estratégica resitúa lo transdisciplinario como espacio de convergencia y no como espacio de yuxtaposición. La comunicación es el momento relacionante de la diversidad sociocultural, un espacio de transformación en el cual se pone en juego en forma abierta y permanente el sentido y la acción social. Este aspecto fluido –porque nunca deja de cambiar- habilita un desplazamiento también en el discurso científico y en las prácticas académicas: un transitar desde la verificación de un modo escindido hacia la co-construcción de matrices generativas de nuevos sentidos y acción social”. (Massoni S., 2002, p. 132)

Las bases teóricas de esta propuesta son las raíces latinoamericanas del pensamiento comunicacional junto con los nuevos paradigmas de ciencia, y a la vez, es subsidiaria de las teorías de la complejidad, los estudios culturales y la semiótica de la presencia. Se aleja de los enfoques sociológicos y semiológicos clásicos que estudian lo comunicativo en tanto significaciones transmitidas o por transmitir. (Massoni S., 2013)

La Comunicación Estratégica ofrece un marco teórico y metodológico

para estudiar lo “comunicativo”, y “propone a las mediaciones, a las marcas de racionalidad comunicacional y a las matrices socioculturales, como técnicas de análisis metodológico propias de los estudios comunicacionales”. (Massoni S., 2013).

Para la investigación propuesta tomamos justamente como aporte metodológico el análisis de las matrices socioculturales y las marcas de racionalidad elaborados por el grupo de Comunicación Estratégica de la Escuela de Rosario. El estudio de las marcas de racionalidad, trabaja examinando e interpelando las diferentes racionalidades del encuentro existentes en cada situación y aporta a su reconfiguración espacio-temporal operando recursos en otra dimensión comunicacional. Entanto que comprenden a las marcas de racionalidades comunicacionales en piezas y procesos comunicacionales como “huellas observables etnográficamente que son índices de la concepción teórica que está articulando el encuentro en la situación” (Massoni S., 2013, p. 63).

LAS MARCAS DE RACIONALIDAD DE LAS MATRICES SOCIOCULTURALES Y LAS VARIABLES DE RIESGO CLIMÁTICO

El termino matrices socioculturales, desarrollado por la Escuela de Comunicación Estratégica de Rosario (ECER), hace referencia al “esquema que describe los rasgos principales de la lógica de funcionamiento de un grupo o sector social” (Massoni S., 2014, p. 95). El enfoque supone abordar la comunicación desde lo contingente y situacional. Los actores no son previos al análisis, sino que emergen del recorte operado en función de un objetivo. Las diferencias no existen en sí mismas, sino que se especifican. Por eso indagar matrices socioculturales –tomando a la matriz en su doble sentido de molde que constriñe y es a la vez generativa de lo nuevo– sirven para caracterizar las trayectorias en las lógicas de funcionamiento de los grupos y sectores socioculturales en torno a un problema definido. (Massoni S., 2008, p.10)

¿Por qué nos interesa conocer cómo los centros de investigación llevan a cabo sus prácticas de comunicación, que marcas de racionalidad comunicacional se ponen en juego y con qué matrices socioculturales se vinculan en torno a los conocimientos producidos sobre las variables de riesgo climático en la provincia de Salta? La respuesta más inmediata que podemos brindar es que, de acuerdo a cómo se lleven a cabo estas prácticas, dependerá, en gran medida, la capacidad de desarrollar estrategias de adaptación, mitigación y resiliencia frente a posibles y eventuales desastres climáticos. Esta conexión entre lo que se produce científicamente y el contexto en el que adquiere sentido e interactúa con otros conocimientos y valores, es fundamental para establecer un dialogo enriquecedor que aporte al proceso de construcción de conocimiento científico y a la formulación de posibles soluciones integradas frente a los eventos que son potencialmente destructivos para una comunidad (Binda C., 2017).

En los últimos tiempos, parece evidenciarse que Salta es una provincia expuesta a múltiples fenómenos climáticos extremos, y que, por las condiciones de vulnerabilidad de sus poblaciones y la falta de una

gestión de riesgo integral para la adaptación o mitigación de los eventos, suelen tener siempre saldos negativos. Basta mencionar que en el corriente año – 2018 -, en el mes de febrero, se ha vivido una de las mayores inundaciones en la localidad de Santa Victoria Este por la crecida del Río Pilcomayo. Hasta la fecha de producción de este artículo, se registraban 10.000 evacuados, además del corte en la ruta provincial 54 que ha interrumpido el acceso por vía terrestre al municipio de Santa Victoria y ha dejado 1700 familias aisladas. Al respecto Juan Carr, titular de la Red Solidaria, manifestó en diálogo con la AM 750 que “fue la evacuación más grande de la historia argentina, de todo un pueblo”².

Perono es el único caso que tiene relevancia nacional y consecuencias dolorosas para la comunidad. En la ciudad de Tartagal en el año 2009, se derrumbó el puente de acceso a la ciudad, tuvo heridos, víctimas mortales, más de 500 evacuados y se calcula que afectó a más de 10.000 personas. Otros casos registrados, con frecuencia anual, son los incendios forestales, algunos de los más importantes ocurrieron en: la localidad de Vaqueros, en el año 2015, que abarcó más de una hectárea; en Guachipas en el año 2014 donde fallecieron 4 brigadistas sofocando las llamas; en Peña Colorada, finca Di Marco, en el año 2013 donde se pudieron rescatar más de 25 personas intoxicadas por el monóxido de carbono en su intento por evitar que el fuego llegara a un pozo de petróleo ubicado en la zona. También se sufren continuamente inundaciones en la capital y en otras localidades de la provincia; las inundaciones ocurridas en abril del año 2017 llevaron al gobernador Juan Manuel Urtubey a decretar Emergencia Hídrica, Social y Sanitaria en todo el territorio provincial (Decreto N° 881, 1 de abril 2017, Boletín Oficial de la Provincia de Salta N° 20056).

VULNERABILIDAD SOCIAL Y RIESGO CLIMÁTICO

Las predicciones de las variables climáticas para la provincia no auguran un futuro más apacible en cuanto a la exposición de eventos climáticos extremos. En el informe denominado “Tendencias de extremos climáticos en Argentina: el caso de la provincia de Salta” (Pizarro, Mezher, Mercuri Espindola, Argerich, Fenoglio y Marín, s.f) elaborado en el marco del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ARG/10/O133, se enuncian las anomalías climáticas del período 2071 a 2100 respecto del período 1961 a 1990. Las anomalías describen la diferencia con la media estadística que refleja el cambio en la tendencia. Se proyecta un aumento en la precipitación anual en todo el territorio de la provincia a excepción de una zona al norte y oeste de la provincia. Durante los meses de invierno se proyecta una disminución en la precipitación al este y centro de la provincia y un aumento al norte, centro y oeste. Durante el verano se prevé un aumento en el centro y este y una disminución al norte y oeste. Además, se predice un incremento en la temperatura mínima y la temperatura máxima anual en toda la provincia.

Estas amenazas climáticas sumadas a los índices de vulnerabilidad de la provincia de Salta, ubicada actualmente por el Instituto de Estudios Laborales y del Desarrollo Económico (IELDE) de la

² Carr, B., 2018. AM750. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/94035-el-agua-puso-en-evidencia-situaciones-de-marginacion>

Universidad Nacional de Salta (UNSa), con un 40%, como la provincia con los índices más altos de pobreza multidimensional de la Argentina. Las situaciones de desastre han afectado de manera recurrente en los últimos años a varias regiones de la provincia de Salta. En este sentido, existe una dimensión social vinculada a los desastres, ya que cualquier hogar que no disponga de ciertos recursos y estrategias para superar situaciones de riesgo, puede considerarse como vulnerable (Abeldaño, Estario, Fernández 2013, p.51).

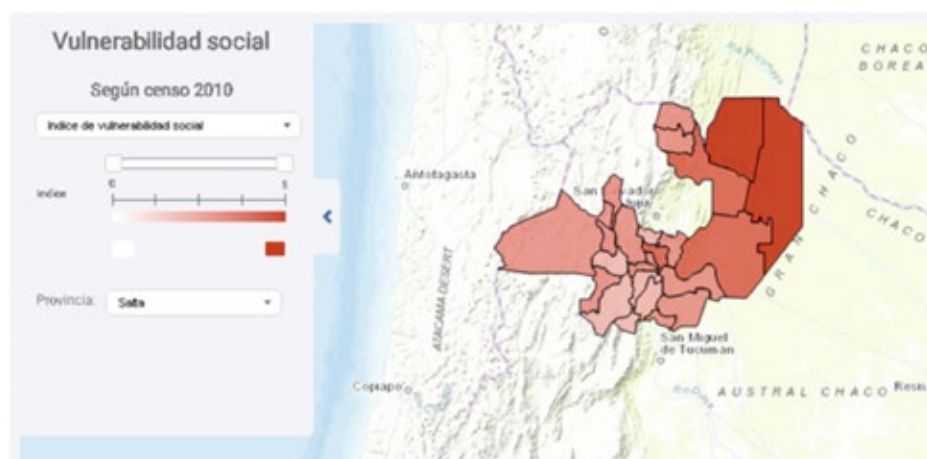


Fig. 1. Mapa de Vulnerabilidad Social de Salta según censo 2010. Sistema de Mapa de Riesgo Climático, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable recuperado el 26 de febrero del 2018 en: <http://simarcc.ambiente.gob.ar/vulnerabilidad-social>.

Analizar los riesgos climáticos implica considerar los índices de vulnerabilidad social y el grado de exposición a los fenómenos, ya que estos datos permiten evaluar con qué recursos se cuenta para enfrentar los desastres climáticos, determinando el nivel de dificultad o capacidad que tendrá cada grupo social para recuperarse autónomamente. (Natenzon, C. y González, S. 2010)

Identificar las variables de riesgo climáticos no es un listado de amenazas y eventos extremos; implica necesariamente tener en cuenta la vulnerabilidad social y el grado de exposición de las poblaciones que habitan en el territorio de alerta. Sin la necesidad de profundizar en el debate sobre el origen del Cambio Climático (CC) y sin discriminar el valor del impacto de cada uno de los eventos extremos, podemos asegurar que todos tienen consecuencias negativas en los sistemas naturales y humanos. En este sentido el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) presentó en su Quinto Reporte de Evaluación (2014) un esquema, del cual nos guiaremos, para abordar nuestra investigación. En el mismo considera que:

“Los riesgos relacionados con el cambio climático surgen de amenazas relacionadas con el clima (las tendencias y los extremos climáticos) y la vulnerabilidad de las sociedades, comunidades o sistemas expuestos (en términos de medios de subsistencia, infraestructura, servicios ecosistémicos y sistemas de gobernanza). La adopción de medidas eficaces para la adaptación al cambio climático y la reducción de los riesgos asociados con el cambio climático pueden

dar respuesta a los tres aspectos del riesgo: amenazas, vulnerabilidad y exposición. La vulnerabilidad y la exposición de las sociedades y los sistemas ecológicos a las amenazas relacionadas con el clima varían constantemente debido a los cambios en las circunstancias económicas, sociales, demográficas, culturales, institucionales y de gobernanza.” (p.3)

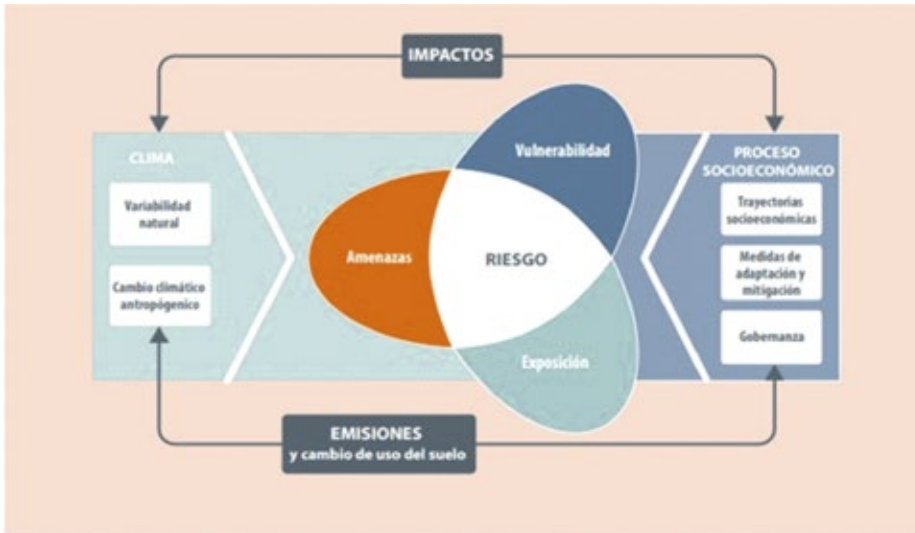


Fig. 2: Marco Conceptual de la Vulnerabilidad Social del Quinto informe de Evaluación del IPCC, 2013.

Es necesario considerar que los desastres naturales provocados por las condiciones climáticas extremas tienen efectos directos en las poblaciones como son las muertes, las destrucciones estructurales, los daños por inundación, etc. Y los indirectos – mediados por las alteraciones en los sistemas ecológicos o urbanos – como la transmisión de enfermedades (Dengue, Malaria, Leishmaniasis, Chikunguña). Existen también la dispersión de residuos, la disposición de excretas, contaminación de aguas. En general las mujeres y los niños son más vulnerables a las condiciones de precariedad, afectándose tanto su salud física como mental ante un evento extremo.

EL ROL DE LA COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE LOS CENTROS CIENTÍFICO - TECNOLÓGICOS

En este sentido, los referentes científicos-tecnológicos juegan un papel fundamental, por su capacidad de generar predicciones, teorías y proponer acciones para enfrentar estos acontecimientos. Los pronósticos climáticos, los alertas sobre las inclemencias del tiempo, los sistemas de alerta temprana, la adecuación de infraestructura de la energía, de los recursos hídricos, de las viviendas, de la red vial, el fomento de sistemas sostenibles de producción, la protección, conservación, recuperación y utilización sustentable de los bosques nativos, la protección de los humedales, técnicas de manejo del agua, son algunos de los aportes que se impulsan desde los Centros de Ciencia y Tecnología (CCT).

En Salta, hay Centros Científicos Tecnológicos de doble dependencia, Universidad y CONICET, como el Instituto de Energía no Convencional (INENCO), el Instituto de Biología y Geociencia del NOA (IBIGEO), el Instituto de Patología Experimental (IPE), el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), como también instituciones gubernamentales (nacionales y provinciales), como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuario (INTA), y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), Observatorio de Cambio Climático Provincial, con proyectos dedicados a la investigación del CC desde diferentes áreas del conocimiento. Los aportes que se realizan desde estos espacios, en permanente construcción de conocimiento científico, son valiosos para la formulación de políticas públicas provinciales y el fomento a la participación ciudadana. En el plano de la acción estas dimensiones de lo social se encuentran interactuando permanentemente, y transformándose mutuamente. La comunicación es una dimensión importante de ese proceso continuo, porque es el “espacio del encuentro sociocultural”, donde enactúan nuevas realidades.

El conocimiento que se pueda generar a partir identificar las marcas de racionalidad y las matrices socioculturales operantes en los procesos de comunicación de los referentes científicos tecnológicos es un acercamiento para comprender que características tienen y que cambios se han producido en el marco de esos espacios de encuentro sociocultural. Estudiar los fenómenos comunicacionales entorno a la relación entre los referentes científicos-tecnológicos con otras dimensiones de lo social y cultural vinculadas a las variables de riesgo climático, permite construir un diagnóstico sobre los proceso de comunicación para fortalecer y planificar estratégicamente, como encarar la Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología, en función a los objetivos de la institución/Proyecto de Investigación y las necesidades /demandas del contexto social.

LA COMUNICACIÓN PÚBLICA DE LA CIENCIA EN EL NOA

Pese a la importancia que tiene los eventos climáticos extremos en la provincia de Salta y la necesidad de circulación del conocimiento científico producido entorno a ello, para la gestión de riesgos climáticos, la información publicada en medios de comunicaciones, sobre las variables de riesgo con perspectiva local, es decir, referidas a Salta, es escasa o nula. Indicadores de esta falta de circulación, fue presentada en la investigación de grado precedente, denominada “La comunicación Pública de la Ciencia en los diarios del Noa: Fuentes y Construcción de agenda mediática”(Binda C.,2015, p.109) presentada a principios del año 2017, donde pudimos corroborar que solo trece (13) notas, de un total de treinta y siete (37) relevadas en el diario El Tribuno durante el primer semestre del 2015, pertenecen al área de las ciencias exactas y naturales, donde se podrían ubicar las temáticas respectivas al CC y que de estas, solo dos (2) tengan fuentes provinciales, ninguna perteneciente a Universidades Nacionales ni Institutos de investigación.

Las inclemencias del clima, y sus problemáticas derivadas, sumada a la falta de información frente a los fenómenos, parecen mostrar un

tratamiento desarticulado de los riesgos que conllevan las variables climáticas. La falta o insuficiencia de estrategias comunicacionales generan una visión parcial de la problemática, y no colabora a estimular la participación ciudadana, y la sensibilización acorde a las necesidades locales de comunidades y personas que ya están siendo seriamente afectadas.

UNA PROPUESTA METODOLÓGICA ENACTIVA

La presente investigación se aborda entonces, desde la perspectiva metodológica propuesta por la ECER, denominada "Investigación enactiva en comunicación". La misma busca analizar la multidimensionalidad del fenómeno comunicacional para operar transformaciones en las configuraciones actuales de las modalidades de vinculación intersubjetiva. Su objetivo es propiciar el encuentro en la diversidad como un cambio social conversacional que enactúa. Desde el nuevo paradigma estratégico, "la enacción reconoce a una organización buscando "habitarla" en una cierta situación y desde lo vivo. No se busca ajustarla a un modelo homegeneizando y estableciendo a priori la validez del modelo. La enacción despliega re-configuraciones y re-significados desde la diversidad existente en cada territorio, trabaja el encuentro en múltiples dimensiones. La metodología enactiva formula los caminos cognitivos que los actores quieran y puedan tomar, reconoce intereses y necesidades de comunicación y sus formas de cambiar" (Massoni S., 2018).

La distinción de las fases de la investigación colabora fuertemente a clarificar el logro de sus objetivos específicos. En la primera fase de la investigación se incluye el reconocimiento de aquellos referentes científicos-tecnológicos y los proyectos de investigación que abordan las variables de riesgo climático, para esto será necesario aplicar entrevistas y observaciones en las instituciones, recolección y lectura de documentos internos (estatutos, misión, visión, informes y propuestas de investigación), entre otras herramientas propuesta desde los enfoques etnográficos.

La segunda fase, una vez analizados los trabajos de investigación correspondientes, se establecerá la referencia cartográfica de las variables de riesgo climático en la Provincia de Salta, para lo que aplicaremos las siguientes técnicas de recolección y análisis de datos:

- Recopilación y análisis de material documental (informes, índices, encuestas, censos, fotos aéreas y mapas topográficos) desarrollado por referentes científicos tecnológicos, del país y la provincia, sobre las variables de riesgo climático.
- Elaboración de las tablas de datos sobre: Amenazas, Vulnerabilidad Social y Niveles de Exposición detectados y analizados en el material documental.
- Carga y proyección de las variables de riesgo climático en el mapa de Salta a través de Sistema de Georreferenciación.

En una tercera y última fase, con los datos sobre las poblaciones y territorios afectados, y los proyectos de investigación relevados analizaremos las racionalidades comunicacionales y las matrices

socioculturales que operan en los procesos de comunicación que se generan en torno a la problemática.

Para la identificación de las marcas de racionalidades, la ECER ha definido una serie de dimensiones comunicacionales, desde las cuales se pueden desarrollar indicadores que valoran las transformaciones operadas en las situaciones bajo análisis. En la obra: Metodología de la comunicación estratégica. Del Inventario al encuentro sociocultural, Sandra Massoni (2014) describe las dimensiones comunicacionales -más comunes o habituales- de la siguiente manera:

- La dimensión informativa: la comunicación es entendida como transmisión de información con una finalidad predeterminada. Las teorías que operan describen datos homogéneos y correspondencias cuantitativas, se centran en los mensajes y su distribución. Las marcas de racionalidad comunicacionales de esta dimensión son: linealidad, segmentación, verticalidad, comunicación operativa.
- La dimensión ideológica: Corresponde al orden de los discursos. Da cuenta de las formaciones culturales e ideológicas desde lo superestructural. Las teorías que operan describen los mecanismos de alienación y manipulación, las formas en las que obra la ideología en la segmentación de lo social. La comunicación es entendida como aparato de reproducción ideológica. Las marcas de racionalidad comunicacional de esta dimensión son: linealidad, verticalidad, segmentación, comunicación operativa, denunciismo.
- La dimensión interaccional: corresponde al campo de las motivaciones. La comunicación es entendida como un proceso de producción de sentido atravesado por interacciones personales y grupales que es necesario conocer para mejorar la efectividad de los mensajes. Las marcas de racionalidad de esta dimensión son: linealidad, horizontalidad, segmentación, interacción de sujetos.
- La dimensión del encuentro sociocultural: La comunicación es entendida como articulación social, como fenómeno social de encuentro, como puesta en común de actores/colectivos, como espacio y momento relacionante de la diversidad cultural. Las teorías que operan en esta dimensión describen a las matrices socioculturales y a las mediaciones como autodispositivos reconfiguradores de las modalidades del vínculo sociocultural. La comunicación es abordada como encuentro, espacio y momento de construcción de la dinámica social, la cotidianeidad de la producción de sentido. Las marcas de racionalidad comunicacional de esta dimensión son: heterogeneidad, multiplicidad, redes, comunicación como articulación de la diversidad, intersubjetividad.

Vale aclarar que las fases propuestas no son taxativamente consecutivas, son orientativas de la cronología a seguir. Se comprende que algunas acciones o situaciones modifiquen o permitan generar cruces o avances entre las fases, de manera que se enriquezca el proceso de diagnóstico y análisis.

CONCLUSIONES



Fig. 3: Metodología de la Comunicación estratégica. Sandra Massoni (2014)
Metodología de la comunicación estratégica. Del inventario al encuentro sociocultural

La Provincia de Salta tiene un alto grado de exposición a las amenazas producidas por las variables climáticas y su índice de vulnerabilidad social intensifica los posibles efectos en las poblaciones. La adaptación y mitigación de estos riesgos climáticos dependen en gran medida, de la producción del conocimiento científico y su articulación con otros saberes y campos, como los sentidos y la cosmovisión de los habitantes del territorio, o la esfera política para la implementación de políticas públicas desde el diálogo y desde el reconocimiento de las diversidades como una fortaleza.

Referenciar geográficamente las zonas según variables de riesgo climático busca dar cuenta de la complejidad del fenómeno, desde una perspectiva socioambiental que tiene en cuenta, amenazas, vulnerabilidad social de las poblaciones y el nivel de exposición. Pero elaborar un mapa GIS de la situación busca también acercar una herramienta práctica, clara y didáctica en ayuda al propósito comunicacional.

A partir de la identificación de las marcas de racionalidad – elemento base previo al análisis – se espera lograr un diagnóstico sobre cuál es la dimensión comunicacional dominante en la problemática, cuál es la dimensión comunicacional en la que resulta prioritario trabajar y orienta sobre estrategia comunicacional a seguir.

La adhesión a la metodología enactiva de la ECER se concreta al recorrer antecedentes sobre el tema y al especular sobre la necesaria robustez del método, por un lado, pero también al considerar el ineludible requisito de detectar aspectos diversos, múltiples y complejos.

Por ejemplo, en lo que respecta a la identificación y análisis de las matrices socioculturales involucradas en los procesos comunicacionales de las instituciones a estudiar, se usará la categoría matriz socioculturales para designar los rasgos fundantes que definen el modo de vinculación social de un grupo o sector en relación a una problemática. Esta lógica de funcionamiento nunca es *per se* y por tanto no se pueden caracterizar

sus componentes de antemano, sus aspectos relevantes se definen en función de la problemática (S. Massoni), por lo que se espera lograr un diagnóstico flexible y válido.

Otro elemento que daría cuenta de la riqueza del método es la conformación de la muestra para caracterizar a cada una de las matrices socioculturales. El muestreo será por cuota. Se registra representatividad a través de un juicio crítico en lugar de hacerlo mediante criterios matemáticos. El muestreo por cuota implica una consulta a informantes claves para registrar los diferentes tipos de actores vinculados con la situación en cada uno de sus componentes y un análisis – en gabinete - para su agrupamiento en torno a lógicas de funcionamiento sociocultural que representen una particular modalidad del vínculo con la situación.

En síntesis, la presente investigación propone un estudio que se estructura a partir de una matriz de datos conjugada en función de analizar de qué manera las conceptualizaciones acerca de las variables de riesgo climático y sus implicancias condicionan y son a su vez condicionadas por las prácticas de comunicación de los referentes científicos tecnológicos, estructurando una modalidad de vínculos particulares. Asimismo, se analiza la correlación de dichos condicionantes con las limitaciones y potencialidades para la generación de una estrategia de comunicación que contemple a la comunicación social de las ciencias como política institucional.

Debe reconocerse, que los resultados de este primer año de investigación en la temática, son una aproximación inicial alejada del campo situacional. Pero es una fase clave y necesaria al especular sobre cómo se intentará dar respuesta a las preguntas de la investigación. Un aporte sustancial al sopesado de la complejidad de la temática, de su importancia por el impacto en la población desde la mirada de expertos científicos y de la necesidad de un trabajo interdisciplinario con metodología robusta y flexible fue la asistencia a la Jornada "10 años del PIUBAC 2007-2017", en la Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

El fin último de la investigación es colaborar en la construcción de sentido y de conocimiento que se acercará a los actores involucrados, funcionarios, instituciones, organizaciones y las comunidades, de modo que les sea posible detectar las afecciones a las que está expuesto el territorio que co-habita y operar sobre la capacidad de contención existente y posible de desarrollar.

Los expertos en clima aseveran que la influencia humana en el sistema climático es clara y que a pesar de las incertidumbres que el modelado de la atmósfera presenta, es necesario estudiar los patrones de las variables de riesgo climático para anticiparse a los daños. Nuestra contribución apunta, justamente, a una mejora en la comunicación pública sobre las perspectivas climáticas con foco en la aplicación de una metodología que sea capaz de abordar un complejo problema. Se proyectan, como próximos pasos, de la investigación el relevamiento de aquellos Centros Científicos Tecnológicos vinculados a la temática, sus modos de comunicar y el abordaje de la vulnerabilidad asociada a las variables más significativas en nuestra Salta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeldaño, E. J. (2013). Analisis y distribución espacial de la vulnerabilidad social en la Provincia de Salta, Argentina. *Revista de Salud Pública (XVII)*, 46-52.
- Binda, C. (2015). *La comunicación Pública de la Ciencia en los diarios del Noa: Fuentes y Construcción de agenda mediática*. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Binda, C. (2017). *Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología: Diagnóstico comunicacional de los Institutos Científicos -Tecnológicos en cuanto a variables de riesgo climático en la Provincia de Salta en los últimos diez años (2007-2017)*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Cortassa, C. (2011). *La ciencia ante el público. Dimensiones epistémicas y culturales de la comprensión pública de la ciencia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Group, I. W. (2013). *Climate Change 2013: The Physical Science Basis*. United Kingdom and New York, NY, USA.: Cambridge University Press.
- Massoni, S. (2002). Estrategias de comunicación: una mirada comunicacional para la investigación sociocultural. En G. (. Gómez Orozco, *Recepción y mediaciones. Casos de nvestigación en América latina. Enciclopedia Latinoamericana de sociocultura y comunicación* (págs. 132-139). Buenos Aires: Norma.
- Massoni, S. (2008). Los desafíos de la comunicación en mundo fluido. *FISEC-Estrategias*, 45-56.
- Massoni, S. (2013). *Metodologías de la comunicación estratégica: del inventario al encuentro sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Massoni, S. (2014). Comunicación estratégica: Matrices de datos en la investigación enactiva. *Ciencias de la Comunicación* , 90-102.
- Massoni, S. (2016). Investigación enactiva en comunicación: la participación ciudadana más allá del control en proyectos de comunicación estratégica ambiental. En S. Massoni, *Avatares del comunicador complejo y fluido. Del perfil del comunicador social y otros devenires* (págs. 181-199). Quito: Ediciones CIESPAL.
- Massoni, S. (21 de Febero de 2018). *Comunicación enactiva. Pagina/12*. Obtenido de <https://www.pagina12.com.ar/96966-comunicacion-enactiva>
- Natenzon, C. y. (2010). Riesgo, vulnerabilidad social y construcción de indicadores. Aplicaciones para Argentina. *Argentina e Brasil. Possibilidades e obstáculos no processo de integração territorial*, 195-217.
- Pizarro, M. E. (s.f). *Fortalecimiento de Capacidades para contribuir a una economía de bajo carbono y resiliente al cambio climatico*. Buenos Aires. : Secretaria de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación.
- SIMARCC. (26 de Febrero de 2018). *Sistema de Mapas de Riesgos del Cambio Climatico*. Obtenido de Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación Argentina: <http://simarcc.ambiente.gob.ar/>

Mestizaje: olvidos que de-forman sujetos

Mestiçagem: esquecimentos que de-formam sujeitos

Mestizaje: forgetfulness that de-form subjects

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
25 de febrero de 2018

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
27 de agosto de 2018

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
10 de octubre de 2018

Octavio Marino Pedoni

Universidad Nacional de Jujuy
San Salvador de Jujuy / Argentina
kilinmanjaro@gmail.com

Resumen

Este texto busca problematizar la relación, dada por obvia en ocasiones, entre mestizaje y América Latina. Asumiendo que lo tenido por obvio no siempre es cuestionado en su fundamentos, en aquello que le da dicha condición. Es decir, la pregunta por las historias de cómo algo llegó a ser tenido por obvio no es formulada y no es respondida. Son esas historias, por las cuales no se indagan, las que brindan sutura a distintos contextos y horizontes históricos. Aquellos en los que desarrollamos nuestras existencias. Cada historia implica una selección de recuerdos y de olvidos, que en su conjunto legitiman posiciones, privilegios y desigualdades en el seno de nuestras sociedades. Esas historias en América Latina dan cuenta de procesos de conjunción y disyunción, en otras palabras, de mestizajes, que nunca han sido lineales y unívocos. Por ejemplo, el mestizaje en algunas oportunidades ha sido utilizado como recurso de reciclaje colonial, de actualización colonial. Alguien crítico a esta posición ha sido Fausto Reinaga, cuya obra nos ayuda a desbaratar obviedades para evitar amnistías de responsabilidades en las historias de América Latina. Esto teniendo en cuenta que el sujeto indio es de compleja definición, es tan complejo como explorar las múltiples formas de dominación a las que ha estado sujeto. El sujeto indio es, además de una condición histórica, "una condición política".

Palabras clave: mestizaje, América Latina, historias, sujeto indio, Fausto Reinaga.

Resumo

Este texto busca problematizar a relação, em ocasiões dada por óbvia, entre mestiçagem e América Latina. Supondo que o que é considerado óbvio nem sempre é questionado em seus fundamentos, naquilo que lhe dá esta condição. O que quer dizer que, a pergunta sobre as histórias

Referencia para citar este artículo: Pedoni, M. (2019). Mestizaje: olvidos que de-forman sujetos. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (1), 51-66.

de como algo chegou a ser considerado óbvio não é formulada e nem respondida. São essas histórias, as quais não são investigadas, aquelas que dão sutura a diferentes contextos e horizontes históricos. Aqueles em que desenvolvemos nossas existências. Cada história envolve uma seleção de memórias e esquecimentos, que juntos legitimam posições, privilégios e desigualdades dentro de nossas sociedades. Estas histórias na América Latina mostram processos de conjunção e disjunção, ou seja, de mestiçagens, que nunca foram lineares e unívocos. Por exemplo, a mestiçagem em algumas oportunidades tem sido utilizada como recurso de reciclagem colonial, de atualização colonial. Alguém crítico desta posição foi Fausto Reinaga, cuja obra nos ajuda a desbaratar o óbvio a fim de evitar anistias de responsabilidades nas histórias da América Latina. Isto levando em conta que o sujeito índio é de complexa definição, é tão complexo como explorar as múltiplas formas de dominação às quais está submetido. O sujeito índio é, além de uma condição histórica, “uma condição política”.

Palavras-chave: mestiçagem, América Latina, histórias, sujeito índio, Fausto Reinaga.

Abstract

This text seeks to problematize the relationship, given by obvious at times, between Mestizaje and Latin America. Assuming that we do not always question in its foundations what seems obvious, in what gives that condition. That is, the question about the histories of how something becomes obvious is not formulated and is not answered. They are those histories, that we do not inquire, those that give suture to different historical contexts and horizons, in which we develop our existences. Each story involves a selection of memories and forgetfulness, which together legitimize positions, privileges and inequalities within our societies. These stories in Latin America show processes of conjunction and disjunction. In other words, of mestizajes, that they have never been linear and univocal. For example, the Mestizaje works a few times as a colonial recycling or colonial update resource. Someone critical to this position has been Fausto Reinaga, Quechuaymara thinker of the last century, whose work helps us to disrupt the obvious to avoid amnesties of responsibilities in Latin American histories. This taking into account that the Indian Subject is of complex definition, it is as complex as exploring the multiple forms of domination that it has been subject to. The Indian Subject is, in addition to a historical condition, “a political condition”.

Key words: mestizaje, Latin American, histories, indian subject, Fausto Reinaga.

LO OBVIO Y LOS MUTABLES

“Sobre lo obvio” (1992 [1988]) Darcy Ribeiro dice que trabajamos con lo obvio. La mayoría de las cuestiones parecen tener alguna respuesta. Basta plantearla para que algo o alguien concorra con alguna formulación para saciar aquella inquietud. Por suerte en la cotidianidad de la existencia ni lo obvio resulta tan obvio. Las relaciones que se establecen entre los sujetos en el día a día, se modifican constantemente en diversos grados, en diversos matices. Es un intercambio continuo. Los sujetos realizan las más diversas y variadas actividades para no *naufragar* en su existencia, para sobrevivir. La incertidumbre de lo por-venir hace que los sujetos tengan que estar abiertos a las modificaciones. Porque cada respuesta obvia se circunscribe a un escenario histórico y lo obvio tiene fronteras endebles, permeables. Aunque esto no sea siempre un dato obvio.

Ribeiro nos brinda ejemplos de aquello que se llegó a juzgar, o se lo sigue haciendo, como obvio. El primer hecho ilustrativo es la creencia de que el sol “sale” por el este y se “oculta” por el oeste. El segundo es “los pobres viven de los ricos”, ¿es obvio? Otro ejemplo de igual talante es “los negros [, al igual que los indios,] son inferiores a los blancos” (Ribeiro, 1992 [1988]: 35). Lo obvio pareciera ser algo de sentido común, una obviedad constatable en ciertos marcos culturales que tenemos a mano para consumir. Fijémonos en qué consumen los que “progresan”. Fijémonos en la suerte de los que son *minorizados* históricamente en América Latina.¹ Fijémonos a quiénes es funcional lo que se re-presenta como obvio y qué se oculta en aquello que se juzga sin dificultad. Quizás podamos ver, si se agudizan los sentidos, ciertas grietas en la linealidad y univocidad de aquello que identificamos de manera tan obvia.

Lo que resulta obvio tiende a aquietar los deseos de preguntas. Porque pareciera que las respuestas ya se encuentran dadas. Lo obvio puede, y lo suele hacer, naturalizar formas y modos de identificar las cosas, las relaciones, las historias o los sujetos. Una vez que esas identidades se naturalizan, se reproducen y establecen linajes dentro de las sociedades. Marcan senderos que designan quién/qué vive, quién/qué sobrevive y quién/qué es descartado. Una obviedad quizás no sería un problema. La dificultad se plantea cuando hay más de una, generalmente es así, y conforman una sociedad sedimentada, “un orden seguro e intocable” (Lechner, 2015 [2002]): 200). Es cierto que no podríamos estar todo el tiempo preguntándonos por todo o cuestionando todo al punto de no poder relacionarnos con los demás por no contar con alguna, aunque sea mínima, base estable desde donde partir. Pero el no cuestionar lo obvio, pensándolo como *lo dado*, puede ocultar ante nosotros la *naturaleza* de *construcción social* de lo obvio. Es decir, la *moralidad* de aquello que es juzgado como obvio y que funciona como divisor de aguas en la realidad separando lo que es de lo que no, lo bueno de lo malo, lo sagrado de lo profano. Cuestionar lo obvio puede evidenciar que no siempre tuvo esa calidad, que existen otras formas de plantear las preguntas, que existen otras respuestas posibles.

¹ “¿Qué sujetos hablantes, charlantes, qué sujetos de experiencia y de saber queréis ‘minorizar’ cuando decís: ‘Hago este discurso, hago un discurso científico, soy un científico?’” (Foucault, 1980: 131).

Las obviedades son justificadas por historias. En tanto se entiendan a éstas como conjuntos de narraciones seleccionadas sobre determinados sujetos, sucesos, hechos y memorias. Es esa característica de *seleccionadas* la que permite también la posibilidad de poner en cuestión o desmentir cualquier obviedad o aquello re-presentado como obvio. Recordemos a *Calibán* y su mal-decir que abre la posibilidad de re-pensar “desde el otro lado, desde el otro protagonista”. Resulta un recurso importante para cuestionar lo obvio el contar con más de una historia. Esto porque las historias, en algunas de sus versiones, tienden a “[evaporar] nombres, fechas, circunstancias, verdades [...]” (Fernández Retamar, 2004 [1971]: 37). En la construcción de América Latina son varias las historias que se nos han impuesto. Las cuales están cargadas y grabadas de identidades, y de formas de identificación. Las historias impelen a elegir por una u otra de ellas, a elegir una diferencia por sobre otra para distinguir un sujeto de otro, una cosa de otra.² Pero hay que tener en cuenta que las distintas diferencias no son equivalentes, no son iguales. Ante cada elección se representa un proyecto para lo diferenciado, sea sujeto, cosa. No resulta lo mismo identificarse, por dar unos ejemplos, como blanco, indio o mestizo. También, dichas identidades, varían según las circunstancias de los sujetos que se identifican con ellas.

“[L]as ‘identidades’ son suturas contextuales” (Briones, 1998: 91) en donde un sujeto busca unir o conjugar distintas diferencias que se relacionan en un contexto, en una sociedad. Tengamos en cuenta que una sociedad, más allá de los intereses hegemónicos que la guíen, es una *palestra* en donde se confrontan múltiples intereses. Por ello cada sujeto dentro de esta multiplicidad tiene que ser estrategia y definir una posición, situarse, desde donde defender *sus* intereses. Entonces, de algún modo, cada sujeto busca reducir aquellas distancias que obstaculizan la consecución de sus deseos y lo hace tratando de dar con aquella trabazón que le permita dar consistencia a sus historias. El sujeto realiza una sutura entre aquello que lo sujeta, los pasados que lo constituyen y recrean, y aquello que espera, los futuros posibles que construye y recuerda. Dichas suturas no son permanentes, son circunstanciales y relativas al sujeto que las efectúa. Esto no significa que sean efímeras, por el contrario, pueden sostenerse por largos períodos de tiempo. Aunque para hacerlo se tienen que ir modificando, porque las suturas están hechas sobre cosas que lejos están de ser inmutables. Lo que hace que las identidades con las cuales pueda ser identificado o se identifique un sujeto no sean algo obvio. De serlo, quizás, no habría dificultades en las relaciones que se dan en una sociedad, no habría conflictos. Porque de uno u otro modo no habría incertidumbre y las sociedades funcionarían como “perfectas” maquinarias. Las identidades mutables son expresión de “[l]os temores en torno al futuro [que] nacen en el pasado. Y [de] los sueños del futuro [que] nos hablan de las promesas incumplidas del pasado; lo que pudo ser y no fue” (Lechner, 2015 [2002]: 193).

Las identidades pensadas como “suturas contextuales” para comprenderlas nos obligan no sólo a indagar sobre el sujeto y su posición “en un momento determinado (o de cómo se ha llegado a producir), sino que también como subjetividades concretas [que] se articulan

² En este texto a diferencia se lo interpreta como la cualidad relacional de un sujeto o cosa, que por ser relacional implica siempre a otro y hace a la diferencia un estar entre.

(o no) a [determinadas] interpelaciones desde ciertas posiciones de sujeto" (Castro-Gómez y Restrepo, 2008: 32). Esto de modo de poder encontrar el porqué el sujeto se identificó con determinada diferencia y el para qué de distinguirse con qué o con quién. Cada identidad contiene en sí un horizonte de diversidad en permanente movimiento. Diversidad que cada sujeto o colectivo de sujetos se encarga de clasificar desde su estar situado en una identidad y desde donde se relaciona con lo demás. Pero las posibilidades de identificación no son ilimitadas, están sujetas a las opciones que estén disponibles en las sociedades que se desenvuelva cada sujeto. Es en este factor crítico, en la condición de limitadas de las posibilidades, en donde se juega la política. Juego que no es para nada intrascendente, en el cual se busca establecer quién puede, o debe, decir con qué o con quién se identifica cada sujeto. "En este regateo lo que se juega es la existencia" misma de los sujetos (Zea, 1976a: 30-31). El poder de establecer y designar identidades se expresa en "distintas instancias institucionales: estado, escuelas, propagandas por medios de comunicación masivos, que hacen que sus pretensiones de generar identidad se desenvuelvan con mayor amplitud y (a veces) con más eficacia [que por otras vías]" (Juliano, 1992: 56).

AMÉRICA LATINA, MESTIZAJES Y MESTIZOS

América Latina se ha venido constituyendo por medio de *encuentros forzados* entre culturas distintas. Sí, fueron forzados porque los *encuentros* no siempre han sido esperados o no siempre se han dado como se esperaban. En esos encuentros cada sujeto ha participado contando con una cultura distinta. Culturas que eran poseedoras de una serie de identidades o formas de identificación iguales de distintas. De esos *encuentros* entre distintos, de la expresión de esos *encontronazos*, de esas luchas, son los *mestizajes* que se produjeron en nuestras latitudes. Entendemos mestizajes como aquellos procesos de conjunciones y de disyuntivas de elementos contradictorios entre sí, que son juzgados como opuestos por las partes en pugna. En las relaciones, generalmente asimétricas, que se establecieron en esos procesos se produjeron "intercambios[,] cruces" (Gruzinski, 2007: 56). Los sujetos afectados por lo que sería y es América Latina se influenciaron mutuamente, llegaron a modificarse entre sí y a deslegitimar cualquier identidad tenida por *sustancial*. Los mestizajes en América Latina aun siguen actuando en nuestros días y desmarcándose de respuestas obvias cuando se pregunta por ellos, porque aun los sujetos siguen en pugna. El "mestizaje" o los mestizajes no tendrían que ser asumidos como algo opuesto a "identidad". De oponer algo a "identidad" tendría que ser ante "diversidad" y considerar al "mestizaje" como un movimiento continuo entre esa pareja de términos, identidad-diversidad. De modo de evitar la trampa que representa la creencia de esquemas de comprensión únicos y buscando aquello lo cual otorga a las identidades su cualidad de temporal (Pompeo, 2010).

El mestizaje, mejor dicho, los mestizajes son "una dinámica fundamental" en el desarrollo de los sujetos y las sociedades (Gruzinski,

2007: 70). Nadie resulta ser una *mónada* obvia, por el contrario, siempre los sujetos se encuentran en relación con alguien o con algo. Recupero algo dicho al principio de este escrito, el mestizaje es un indicio de *supervivencia*. Para comprender mejor esta expresión, remitámonos a la cotidianidad de cada uno, a los desafíos que se nos presentan y a los distintos recursos a los que tenemos que apelar para enfrentarlos. ¿Sólo nos bastan aquellos recursos con los cuales contamos o debemos recurrir a otros? ¿Y aquellos con los cuáles contamos cómo los obtuvimos? Aunque hablamos de los mestizajes como formas de intercambio y de modificación cotidiana, esto no resulta una realidad tan obvia. Una de las partes de los encontronazos que constituyen América Latina para justificar sus posiciones de privilegios y sus beneficios no está dispuesta a reconocer a los mestizajes de la forma antes expresada. Esta parte juzga que el mezclarse es para seres inferiores y sutura a los mestizajes con distintos discursos políticos. Uno de ellos es el considerar al mestizaje como una forma de homogeneización de opuestos, una forma de resolución de conflictos y un medio para combatir identidades no deseadas. En América Latina varias *élites criollas* que se identificaban, algunas lo siguen haciendo, con países europeos o con Estados Unidos de Norteamérica, apostaron al mestizaje como vía de asimilación de los pueblos *indios, negros* y de sus “mestizos”. Estos últimos fueron designados por las *élites criollas* por no saber cómo identificarlos. Vale aclarar que la asimilación era hacia un modelo abstracto de sujeto, funcional a los intereses de las *élites criollas*. El mestizaje, en este caso, fue utilizado “para afirmar la igualdad –ocultar la desigualdad– de los diferentes grupos que componen una sociedad nacional” (Lienhard, 1996: 66-67).

Las *élites criollas* de América Latina veían, en algunos países lo siguen viendo y en otros directamente los ignoran, a los sujetos indios como un problema por su reticencia a integrarse a sus modelos nacionales.

[E]l indio se verá obligado a abandonar su cultura, o a embozarla, disfrazarla, para poder subsistir y reclamar, algún día, el reconocimiento pleno de su humanidad. Su modo de ser se hará sólo patente en esa desgana que tanto sorprende a los visitantes occidentales (Zea, 1953: 20).

Además, los sujetos indios serán considerados como parte de los obstáculos que impedían, o impiden, la modernización y el progreso de las repúblicas latinoamericanas. Las soluciones que se le buscaron a este problema fueron de las más variadas. En su conjunto fueron un intento de *reciclaje* del colonialismo occidental y de los sujetos sometidos a éste, un intento de rebozar viejas prácticas a la luz de nuevos proyectos de dominación. El reciclaje es entendido como actualización y no como transformación de algo viejo en algo nuevo. “La violencia de la conquista metamorfoseada en institucionalidad, [...] lugar desde donde [se] impone el ‘orden’, la historia oficial, los símbolos y monumentos, la educación, la religión, etc., todo esto visibilizado en un ordenamiento *racializado* de lo social” (Macusaya Cruz, 2012: 50).

Las *élites criollas* construyeron y alimentaron como obviedad la existencia de un *problema indio* en América Latina. Acotaron en la

formulación de ese *problema* a los sujetos indios como uno de los obstáculos de sus distintos proyectos de *nación*. Los cuales por lo general eran, y quizás sigan siendo, anti-indios. En este marco los sujetos indios son suturados contextualmente como un “problema nacional” y tal sutura sirve para justificar una forma de “dominación” (Cruz, 2013: 136, 235). De esta forma los sujetos indios eran descontextualizados una vez más, ya lo habían sido con la denominación *indio*, para borrar memorias e historias. Luego serían re-contextualizados según los intereses y las circunstancias de las *élites criollas*. En estos trabajos de contextualización los sujetos indios, entre otros, son forzados a mestizarse según un orden determinado, que es re-presentado como obvio y uno de los únicos posibles, y a constituirse en “rehenes de procesos históricos” (Pompeo, 2009: 217). Por ejemplo podemos mencionar los procesos de la construcción del sujeto nacional boliviano. El cual no siempre existió y en su tiempo de existencia ha sufrido variaciones en distintos grados. La definición de este sujeto nacional no tendría que resultar obvia, si es que no se prescindiera del contexto de los sujetos comprendidos por dicha enunciación y el motivo de tal formulación.

Un ejemplo en el siglo XX de la búsqueda de solución del *problema indio* en América Latina es la Revolución Nacional de Bolivia en 1952. Revolución que tuvo entre sus principales protagonistas al Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), el cual tiene como uno de sus hechos germinales la experiencia y el fracaso en la guerra del Chaco (1932-1935).³ Algunos esperaban que esta Revolución reestructure la sociedad boliviana, de modo tal que no hubiera “explotados ni explotadores” (Reinaga, 1953, citado en Macusaya Cruz, 2014: 60). Para ello el MNR como gobierno propuso como principales medidas: “la nacionalización de las minas, el voto universal y la reforma agraria” (Macusaya Cruz, 2014: 31). Si bien la Revolución tenía como objetivo una apertura a un cambio democrático de la sociedad boliviana, ese cambio era pensado desde una lógica que tendía a eliminar el conflicto como factor de movimiento de la sociedad. El sujeto postulado de ese cambio era un sujeto “mestizo” (Toranzo Roca, 2006: 110). En otras palabras, era un sujeto nacional homogeneizador. Al cual los sujetos concretos de la sociedad boliviana debían adecuarse y adaptarse. El mestizo es el *adaptado* a lo requerido por la *nación*. Pero este sujeto homogeneizador estaba lejos de ser integrador de la heterogeneidad cultural de Bolivia. Este sujeto no implicaba la idea de compartir el gobierno, el poder político de decisión y acción, de la sociedad por parte de todos los sectores que la constituían. A los sujetos indios, pese a los postulados de la Revolución, se le seguía guardando un lugar de subordinado.

Los ideales de la Revolución sufrirían de distintos traspies. Uno de ellos sería el no poder llevar adelante la reforma agraria, salvo de manera parcial. Dicha reforma no alcanzó a beneficiar a todos. Es posible encontrar las causas de esto en el “desconocimiento de la mentalidad indígena” por parte de las autoridades gobernantes (Justo, 2014 [1961]: 286-287). Los sujetos indios seguían siendo interpretados desde marcos históricos occidentales, desde marcos coloniales. Los sujetos indios no eran invitados como tales a ser intérpretes de la historia, de las historias que se entretrejan en la sociedad boliviana. La reforma

³ “El Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), gobernó Bolivia desde 1952 hasta 1964, por tres gestiones consecutivas, a través de Víctor Paz Estenssoro (1952-1956) [quien había ganado las elecciones en 1951 y después sería derrocado por un golpe de estado], Hernán Siles Zuazo (1956-1960) y, nuevamente, Paz Estenssoro (1960-1964)” (Macusaya Cruz, 2014: 31).

agraria de la Revolución de 1952 demostraría ser una medida destinada a contrarrestar los reclamos de derechos por parte de los sujetos indios y una medida que buscaba salvaguardar, aunque sea de manera parcial, los intereses de las *élites criollas* bolivianas, es decir, “terrate-nientes”, latifundista. Lo cual evidenciaba que, pese a la Revolución, “aun persistía un sedimento gamonal, que hacía uso de la ‘siniestra de-mocracia’” (Cruz, 2013: 84). Se podría decir que hubo cambios para que de fondo no cambiara nada, reiterando, se cambió para tratar ocultar las desigualdades sociales.

Los sujetos indios seguirían siendo explotados, aunque fueran reconocidos como ciudadanos en tanto campesinos. Podían votar y pagar impuestos, pero eran ciudadanos de segunda. Porque aun eran discriminados como *indios*, como sujetos “racializados” desde los tiempos de la colonia ibera. En otras palabras los sujetos indios eran re-presentados como “burro[s] de trabajo” o “pongo[s] político[s]” (Reinaga, 1970, citado en Macusaya Cruz, 2014: 127). El poder político fue hábilmente resguardado por las *élites criollas* para su uso exclusivo. Los sujetos indios seguían siendo extranjeros en sus propias tierras. Las cuales les habían sido enajenadas históricamente, incluso durante la guerra del Chaco (1932-1935), no sin que mediara resistencia y de donde surgirían nuevas formas de organización de lucha. Los sujetos indios seguían siendo tratados como si fueran una “nación oprimida” (Ticona Alejo, 2013: 191). Los sujetos indios no eran representados en sus intereses dentro de los ideales del sujeto nacional propugnado por la Revolución de 1952.

Veinte años [después] de la Revolución nacional surgieron fuertes voces, movimientos político-culturales kataristas [e indianistas] que reivindicaban la diferencia, la diversidad social, cultural, regional, el derecho a la diferencia, el derecho de los pueblos originarios a vivir de acuerdo con sus patrones culturales, sin renunciar a su lengua ni a su identidad (Toranzo Roca, 2006: 110).

FAUSTO REINAGA Y LOS INADAPTADOS

Entre las fuertes voces de los movimientos político-culturales kataristas e indianistas podemos citar a Fausto Reinaga (1906-1994). Quien fue un pensador *quechuaymara del siglo pasado*. *Él supo reconstruir el sentir de los sujetos indios en Bolivia y constituirlos en sujetos políticos desde el indianismo como discurso de liberación, principalmente con su obra La revolución india (1970). El indianismo es la ideología que no renuncia al término indio, sino que se lo apropia e invierte su carga axiológica para ir en contra de este*. El sujeto *indio*, según Reinaga, es “la expresión [...] de [una] condición histórica” de opresión, explotación y esclavización (Reinaga, 2012 [1970]: 142). Condición que como identidad es impuesta a un conjunto de sujetos en las sociedades de América Latina. Esta identidad aloja en sí misma una agudeza histórica que evidencia “los límites sociales en los distintos ámbitos de la vida entre quienes mandan y quienes no” (Macusaya Cruz, 2014: 110). No es solamente una palabra *sin más*. El uso o no uso del término “indio” conlleva elecciones políticas de cómo se asume

determinadas realidades de América Latina. La identidad *indio* está cargada y gravada de memoria. Tiene todo un trayecto recorrido hasta los tiempos actuales, hasta las temporalidades actuantes en el presente. No tendría que resultar tan fácil el dejar de lado las preguntas por su connotación. Aunque resulte obvio en ocasiones y, mal nos pese, éstas han sido preguntas obviadas en más de un caso o eso algunas historias quieren aparentar sobre las repúblicas latinoamericanas. Como ejemplo podemos recordar las palabras del pedagogo boliviano Nicomedes Antelo (1829-1883), “el indio no sirve para nada. Pero eso sí –agregaba–, representa en Bolivia una fuerza viviente, una masa de *resistencia pasiva*, una induración concreta en las vísceras del organismo social” (Zea, 1976b: 301).

Fausto Reinaga supo suturar con su sujeto indio las promesas incumplidas por el estado-nación boliviano y criticar al sujeto mestizo que este supo enarbolar. Lo hizo mediante una crítica a la continuidad que se da de la “colonialidad” de los tiempos de la colonia ibera a la actualidad de las repúblicas latinoamericanas:

[L]a colonialidad del poder [implica] [...] todavía hoy[,] en lo fundamental, la invisibilidad sociológica de los no-europeos, “indios”, “negros” y sus “mestizos”, es decir, de la abrumadora mayoría de la población de América y sobre todo de América Latina, respecto de la producción de subjetividad, de memoria histórica, de imaginario, de conocimiento “racional”. Ergo, de identidad (Ticona Alejo, 2013: 239).

La tarea de Fausto Reinaga fue des-idealizar las imágenes del sujeto indio que se esgrimían desde el indigenismo. Es decir, desde aquella ideología que recurre al término *indígena* como denominación *neutralizadora* de historias, con vistas a “integrar a los indígenas en las sociedades nacionales” (Quispe Quispe, 2011: 17). El *indigenismo* tiene al sujeto indio como un objeto de enunciado y no como sujeto que no solo puede consentir, sino que también puede decir e incluso disentir. Ante esto Reinaga supo expresar, a su forma, lo que experimentaba en la cotidianidad el sujeto indio para oponerlo a las abstracciones del indigenismo. Abstracciones llenas de promesas que distraían y distraen de las preocupaciones concretas y terrenales. Una de las críticas de Fausto Reinaga que alude a ese tema es a la idea de *cielo* del cristianismo: “Por el terror, el miedo y la ignorancia; por el terror al castigo (infierno) o la ambición del premio (Cielo) [...]. ‘La iglesia en las colonias [...] [n]o llama al hombre colonizado (al indio) al camino de Dios sino al camino del blanco” (Reinaga, 2012 [1970]: 100-101). Este ejemplo sirve para advertir uno de los procesos de *fetichización* con los cuales se somete a los sujetos indios. Otro caso de esto se dio con la escritura en castellano. Según Martin Lienhard los sujetos indios, en los primeros tiempos de la colonia ibera, se sorprendieron con la capacidad de identificar y nombrar las cosas por parte de los colonizadores europeos. Porque estos con sólo escribir y leer parecían poder hacerlo todo. Aparentaban no tener necesidad de entrar en relación previamente con lo que identificaban y nombraban. Fue, en parte, esta situación y la imposición de esta lógica, las que hicieron

que los indios confiaran, ¿inicialmente?, en el “poder del discurso escrito, [...] [atribuyéndole] al mensaje escrito una eficacia intrínseca, independiente del aparato político que la sustenta” (Lienhard, 1990: 34-35). La confianza en el poder de la escritura fijó la dimensión relacional de los lenguajes indígenas y orientó sus contenidos hacia públicos letrados, élites. Aquellos discursos sobre los sujetos indios y sobre las realidades de América se encontraron fuertemente mediatizados por la escritura europea y sus representaciones.

Fausto Reinaga, también, combatió las idealizaciones de indios, exponiendo la *racialización* de la que son objeto los sujetos indios. Que se traduce en el hecho de ser tratados como si fueran un “raza” distinta a la de sus opresores, de modo de justificar su explotación de mano de estos. Por ello Reinaga dice “[s]e nos oprime, se nos esclaviza, como raza. Se nos discrimina como raza. Nos matan de hambre porque somos indios. Nuestra opresión es racial; por tanto, nuestra Revolución tiene que ser racial” (Reinaga, 2012 [1970]: 125). Estas prácticas *racistas* con el tiempo quisieron ser naturalizada *invisibilizando* su proceso de construcción, dejando de hablar de razas, de indios, y empezando a usar términos como campesinos o ciudadanos. Por esto Fausto Reinaga instaba a los sujetos indios a conocer sus historias, para que sus intereses y reclamos no fueran ignorados y olvidados. Reinaga puede ser considerado un intelectual en tanto “[actuó] como alguien al que ni los gobiernos ni otras instituciones pueden domesticar fácilmente, y cuya razón de ser consistente en representar a todas esas personas y cuestiones que por rutina quedan en el olvido o se mantienen en secreto” (Edward Said, 1996, citado en Ticona Alejo, 2013: 56).

Las historias permiten ver que la discriminación racial a las que se somete a los sujetos indios no tiene fundamentos biológicos ni de purezas raciales. Fausto Reinaga demuestra este punto citando la Declaración de UNESCO sobre raza y racismo de 1967. Algunas de las líneas citadas son las siguientes: “4°- Una raza pura no existe en la tierra. Las razas humanas son producto de una cruce larga, tan larga que se pierde en el tiempo” (Reinaga, 2012 [1970]: 107). “[D]octrinas con implicaciones racistas [...] no tienen justificación biológica. Son el producto de una *lucha política* y no tienen ninguna fundamentación científica” (Reinaga, 2012 [1970]: 109. Las cursivas son nuestras). Reinaga propone a los sujetos indios luchar políticamente con los mismos recursos con los cuales son oprimidos. Aunque “[e]l racismo indio es antiracial” (Macusaya Cruz, 2014: 214). No se rompe del todo con lo dado, o re-presentado como tal, sino que se aprende de éste, se lo aprehende. Para luego torcerlo, decolorarlo, ponerlo en evidencia de modo tal de subvertirlo. La intención es trastornar un orden basado en razas, el cual remite a los tiempos de la colonia ibera. Aquellos a los cuales se busca clausurar de una buena vez. Si bien el pensamiento de Fausto Reinaga puede ser juzgado como un “racismo invertido”, no hay que perder de vista que Reinaga se encuentra dentro de una *lucha política*. Al considerar al sujeto indio como un sujeto político lo podemos relacionar y representar también con el personaje de *Calibán*.

Calibán: Tengo derecho a comer mi comida. Esta isla me pertenece... y tú me la has robado. Cuando viniste por vez primera, me halagaste, me corrompiste... Y entonces te amé

y te hice conocer las propiedades todas de la isla... ¡Maldito sea por haber obrado así! ¡Porque soy el único súbdito que tenéis, que fui rey propio! ¡Y me habéis desterrado aquí, en esta roca desierta, mientras me despojáis del resto de la Isla! ¡Me habéis enseñado a hablar y el provecho que he reportado es saber cómo maldecir! *¡Que caiga sobre vos la roja peste, por haberme inculcado vuestro lenguaje!* (Shakespeare, 1611, citado en Zea, 1978: 163. Las cursivas son nuestras).

LAS MEMORIAS CONTRA LAS MERAS COINCIDENCIAS

Desde la lectura de Fausto Reinaga podemos comprender que no es una “mera coincidencia” que a los sujetos indios se les guarde, por lo general, el lugar de sometidos en América Latina (Quijano, 2014: 205). No es coincidencia, el orden que discrimina a esos sujetos de ese modo es histórico. La desmemoria, por no decir el olvido, es lo que puede hacer creer que tal situación es una *mera coincidencia*. El sujeto indio no permite que las realidades de América Latina sean representadas como *meras coincidencias*. Es por lo cual reiteradas veces al sujeto indio se lo ha querido anular políticamente. Porque dicha tarea de desmemoria es “un factor esencial en la creación de una nación”, los olvidos son, también, decisiones políticas (Renan, 1882, citado en Aboy Carlés, 2001: 69).

La obra de Fausto Reinaga sirve de indicio de *supervivencia* del sujeto indio y no es un simple *recordar*. No es recuperación de un tema por moda, es una respuesta a circunstancias determinadas. Los distintos preconceptos y prejuicios con los que nos manejamos nos invitan a la simplificación. La obra de Reinaga es una vislumbre para recordar memorias *obviadas*, entendiendo que las memorias son también conocimientos. Aquellos que nos permiten acercarnos, reducir la distancia, con esos pasados irresolutos que perviven en nuestros presentes. Las memorias liberan y dan contenido a las existencias de los sujetos. ¿Cómo identificar esas memorias? Armando Tejada Gómez en su poema “El telar del enterrado” dice que “la identidad es un emprendimiento” (Tejada Gómez, 1994: 35). Emprendimiento que no acaba hoy y que no empezó ayer. Son tan amplias las dimensiones de ese emprendimiento, que escapan muchas veces de los encorsetamientos con los cuales queremos ceñir a la identidad. Sus límites suelen ser sinuosos y se depende de la memoria para poder saber que están ahí, en algún lado. ¿Pero qué es aquello que insiste en la memoria y evoca a una identidad, cualquiera fuera, al presente que vivimos? A esta pregunta propuesta se la podría busca responder tratando de dar con aquello que hemos olvidado. Aquello que hemos dejado enterrado, lo que hemos dejado que junte polvo. Para poder responder a la pregunta hay que hacer memoria. Porque como dice Hamlet Lima Quintana, citando a Ernest Hemingway, “sin memoria no se puede escribir” (Tejada Gómez, 1994: 11). Los sujetos están hechos de memorias, de un entramado de historias. De las cuales no siempre se es consciente y no siempre se tienen presente. En la cotidianidad de la

existencia nos encontramos trazados por un sinnúmero de recuerdos e imágenes, gratas o no. Que ocupan y preocupan, en el día a día, en la convivencia con los demás. En donde podemos encontrar y compartir semejanzas y diferencias. Y podemos experimentarlo como ámbito de *encuentro*, en donde reconocemos al *otro* como igual o no. Y en el que, también, somos reconocidos de alguna forma, identificados. Es en esta convivencia, varias veces forzada, en que se teje el conflicto.

Fausto Reinaga des-tela o mejor dicho des-teje el concepto *indio* que implica el sujeto mestizo sostenido por la Revolución de 1952 en Bolivia. Reinaga plantea una ruptura epistemológica con respecto al conocimiento occidental (Cruz, 2013; Ticona Alejo, 2013). Poniendo en cuestión la *fe ciega* con la que se suele asumir lo que proviene de Occidente, práctica que en muchas ocasiones es obvia y no es debatida. Como si ciertos orígenes y linajes de conocimientos garantizaran de por sí su *universalidad*. ¿Los conocimientos son neutrales? Quizás que no. Esto es posible notarlo si se trasciende las particularidades de cada conocimiento, de modo de poder encontrarlo en un entretejido de relaciones que lo constituyen y permitan formularse preguntas como tales: ¿El conocimiento es falso o verdadero, para quién? ¿Es bueno o malo, para quién? Siguiendo lo expresado por Fausto Reinaga en *El indio y el cholaje boliviano* (1964) podemos decir que no son pocas las veces en que se piensa y se siente “la vida con la cabeza y el corazón de la gente allende los mares”. Lo cual ha tenido entre otras consecuencias que “ideas y conceptos”, como “libertad y democracia, hicieran un *carnaval perpetuo*” (Reinaga, 1964: 25). El sujeto mestizo, entendiendo el término como el sujeto *adaptado-acomodado*, sería uno de los ejemplos para Reinaga de aquellos que incurren en el vivir *tras-locados*.

Los *tras-locados* son aquellos sujetos que viven, sobreviven, *adaptados* al deber-ser institucionalizado de la sociedad de un estado-nación, pero *inadaptados* a las exigencias de sus cotidianidades. Es decir, son sujetos que no se adaptan a algo exterior a ellos, sino que se colocan en una posición de “secundariedad con respecto” a lo que se con-forman (Laplantine y Nouss, 2007 [2001]: 40). Como *tras-locados*, estos sujetos, fabulan para ubicarse en la realidad incómoda a la que se adaptan. Experimentan la sensación de no estar en el lugar indicado, el lugar destinado. Hay un problema en su *origen*, el cual buscan *corregir* haciendo ficción. Fausto Reinaga ilustra esta posición desde el escritor boliviano Fernando Díez de Medina y su obra *Nayjama* (1950). Entre las citas de Reinaga de ese escrito podemos encontrar las siguientes: “Piensa en el mestizaje estupendo de las tres razas [indios, mestizos y criollos] cuando convergen en la síntesis étnica y social. Milagro creador, multicolor, del cholerío andino” (Reinaga, 1964: 58). Convergencia suena muy cercano a unidad y síntesis a totalidad. Un marco desde donde se podría interpretar que las diferencias entre los sujetos se encuentran conciliadas y en armonía. Esta idea se puede ampliar leyendo las siguientes palabras de Díez de Medina: “Y partió Nayjama al encuentro de los indios, sus hermanos; de los cholos, sus amigos; de los criollos y los jóvenes que buscan superarse; de todos los que aguardan una siembra de fe para redimir a la América mestiza” (Reinaga, 1964: 58). Un desafío que plantea la obra de Fausto Reinaga

es cómo pensar todo sin hacer una síntesis o construir totalidades y sí en articulaciones entre temporalidades antitéticas por la persistencia de conflictos irresolutos, que pueden ser juzgados anacrónicos.

TEMPORALIDADES ANTITÉTICAS

La existencia de temporalidades antitéticas en América Latina no es posible de ser comprendida si no indagamos en las historias de la región. La cual está marcada por imposiciones externas a ella, pero que la terminaron constituyendo en lo que hoy conocemos como América Latina. Las historias de ésta se conforman de discontinuidades, sobresaltos, aceleraciones y aletargamientos en sus distintas líneas. Acusan yuxtaposiciones generadas por los distintos proyectos aplicados por las élites criollas y las correspondientes resistencias a cada uno de ellos por parte del medio y/o las circunstancias del momento. "Las contradicciones diacrónicas no resueltas tuvieron pues el suficiente vigor como para resurgir muchas veces en forma de grandes estallidos de violencia, que no guardan proporción con los cambios sociales y económicos resultantes" (Rivera Cusicanqui, 2010: 138). Lo deseado/esperado no pocas veces coincide con lo que termina por suceder. Las contradicciones están a la orden del día en el ámbito de lo cotidiano y de sujetos concretos con pasado, con historia. Esas contradicciones, que plantean distancias entre lo deseado/esperado y lo que sucede, son fuentes de calificativos. Aquellos que atribuyen los sujetos a otros sujetos, a lo otro, a lo pasado, a sus memorias. Todo eso en búsqueda de señalar responsabilidades por los desencuentros con lo deseado/esperado. ¿Qué implica que a un sujeto se lo califique *indio*? "Hemos visto que al indio se lo bautiza y se lo disfraza de una cosa y otra cosa según los tiempos y según los regímenes" (Reinaga, 2012 [1970]: 48).

Fausto Reinaga y su *revolución india* es un sendero que nos permite buscar nuevas configuraciones de las realidades y las historias de América Latina. Y lo hace posible al de-saturar ese sujeto mestizo de la Revolución de 1952, que parece abarcar todo. Reinaga con la sutura de su sujeto indio aporta, o al menos lo intenta, a la recuperación de historias olvidadas. Las habilita en su condición de *disponible* para nuevos *re-comienzos* para re-pensar los pasados/presentes/futuros de América Latina. Reinaga lleva adelante esta tarea demostrando que la lucha de los sujetos indios por su liberación tiene antecedentes históricos, que no sólo remiten a un par de décadas atrás sino a siglos. "La historia que reescribe Fausto Reinaga está explícitamente posicionada. Es una historia [, la *epopeya india*,] que está hecha para enfrentar a la historia oficial" (Macusaya Cruz, 2014: 135). Esta epopeya contiene pasajes referentes al tiempo de la *Conquista y de la Colonia* (Reinaga, 2012 [1970]). En donde Reinaga menciona a precursores de su *revolución india*. Estos son Juan Belez de Córdova, Juan Santos Atawallpa, Bernardo Pumayallo Tambohuacso, Tomás Katari, José Gabriel Tupaj Amaru, Andrés Tupaj Amaru y Lucas Aparicio... También nombra a Micaela Bastidas Phuyukawa, Gregoria Apasa y Bartolina Siza. Y en tiempos de *repúblicas*, Fausto Reinaga recupera la figura de

Zarate Willka. Todos estos nombres y vidas hacen re-pensar cuando se habla que los sujetos indios sólo han llevado adelante una *resistencia pasiva*.

La *epopeya india* como tal re-crea a sujetos indios como héroes, que han obrado por fuera de lo común. Sí, Reinaga en esta escritura *idealiza* a dichos sujetos. Pero lo hace partiendo de circunstancias concretas. Porque la obra de Fausto Reinaga se encuentra, como todas, siempre *en relación*. Él escribe a favor de alguien, en contra de alguien, lo hace desde alguien; escribe pensando en determinados interlocutores... La escritura de Fausto Reinaga insoslayablemente se encuentra contextualizada. Por otro lado, no hay que perder de vista que su escritura *es política*, "es fundamentalmente un dispositivo que está armado para dar pie a la movilización" (Macusaya Cruz, 2014: 137). Dispositivo que puede ser pensado como una forma de plantear límites y cuestionar los límites de la razón *institucionalizadora* del estado-nación boliviano. Esto para tratar, de alguna forma, de exponer los *porqués* de lo que sucedió, lo que sucede y lo que podrá suceder. Es indagar en aquello que escapa o desborda como *inadaptado* al sujeto mestizo propuesto por la Revolución de 1952. Es preguntarse: ¿Por qué hay algo que se desborda? ¿Por qué hay algo que se escapa? ¿Es todo esto una *mera* casualidad? "Ver en el pasado, rastrear en él, los antecedentes de lo que hoy vivimos, de lo que fuimos y de lo que tuvimos y como es que hoy somos y estamos" (Macusaya Cruz, 2014: 138).

Fausto Reinaga pone en tensión la idea de los sujetos mestizos como algo final, como productos acabados. En esas grietas que evidencian ese carácter de no ser algo con límites es donde el sujeto indio de Reinaga actúa. Este sujeto no es una *mera* memoria a conmemorar, a reproducir. Como esas memorias que sirven para montar teatros y homenajear recuerdos de determinados acontecimientos. Por el contrario, pensando desde Reinaga, es una *memoria crítica*, es un hacer memoria de algo percibido, aprendido o conocido. Es un desbaratar obviedades para evitar amnistías de responsabilidades. Las memorias que nos ofrece Fausto Reinaga, aunque idealizadas, sirven como punto de contraparte para combatir *memorias fetichistas*. Las pérdidas no desaparecen, siguen actuando como ausentes con presente. Aunque en su lugar se hayan puesto otras cosas o se quiera sustituir lo perdido por algo.

Fausto Reinaga, a partir de su lectura, demuestra que el sujeto indio no es algo obvio, vuelvo a repetir. El sujeto indio es de compleja definición, es tan complejo como explorar las múltiples formas de dominación a la que ha sido sometido o lo han querido someter. El sujeto indio es, además de una condición histórica, "una condición política" (Cruz, 2012: 10). En clave de esta última es posible leer *La revolución india* (1970) de Fausto Reinaga, siempre y cuando sea leída desde su "condición geo-histórica" (Cruz, 2012: 11). Es decir, para entender las suturas al mestizaje que hizo Reinaga es necesario hacerlo desde un "momento determinado [de producción]" y desde las "subjetividades concretas [que] se articulan (o no) a [las] interpelaciones desde ciertas posiciones de sujeto" que enfrenta el mismo Reinaga (Castro-Gómez y Restrepo, 2008: 32). Otro trabajo es explorar qué nos dice la obra de Fausto Reinaga a la luz de nuestras circunstancias. Porque no se

debe olvidar, no hay respuestas obvias y menos cuando hablamos de identidades o formas de identificación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboy Carlés, G. (2001). Fundamentos teóricos para el estudio de las identidades políticas. En *Las dos fronteras de la democracia argentina: la reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem* (pp.19-74). Rosario: Homo Sapiens.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del "cuarto mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Del Sol.
- Castro Gómez, S., y Restrepo, E. (2008). Introducción: Colombianidad, población y diferencia. En *Genealogías de la colombianidad* (pp.10-41). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/PENSAR.
- Cruz, G. (2012). La revolución india de Fausto Reinaga: ideología y filosofía política descolonizadora. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, 1 (2), Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/5381/5825>
- Cruz, G. (2013). *Los senderos de Fausto Reinaga*. La Paz: CIDES-UMSA/ Plural.
- Fernández Retamar, R. (2004 [1971]). *Todo Calibán*. Buenos Aires: CLACSO.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gruzinski, S. (2007). *El pensamiento mestizo*. Barcelona: Paidós.
- Juliano, D. (1992). Estrategias de elaboración de identidad. En Cecilia Hidalgo y Liliana Tamagno (comps.) *Etnicidad e identidad* (pp.50-63). Buenos Aires: CEDAL.
- Justo, L. (2014 [1961]). *Bolivia: la revolución derrotada*. Buenos Aires: RyR.
- Laplantine, F. y Nouss, A. (2007 [2001]). *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi*. Buenos Aires: FCE.
- Lechner, N. (2015 [2002]). Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. En *Obras IV. Política y subjetividad* (pp.187-284). México: FCE/FLACSO.
- Lienhard, M. (1990). *La voz y su huella: escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988)* La Habana: Casa de las Américas.
- Lienhard, M. (1996). De mestizajes, heterogeneidades, hibridismos y otras quimeras. En José Mazzoti y Juan Cevallos (coords.) *Asedios a la heterogeneidad cultural: libro en homenaje a Antonio Cornejo Polar* (pp.57-80). Philadelphia: Asociación Internacional de Peruanistas.
- Macusaya Cruz, C. (2012). El indianismo de Fausto Reinaga. *La Migraña, revista de análisis político*, 5, 48-53. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Macusaya Cruz, C. (2014). *Desde el sujeto racializado. Consideraciones sobre el pensamiento indianista de Fausto Reinaga*. La Paz: MINKA.
- Pompeo, F. (2009). *Autentici meticci. Singolarità e alterotà nella globalizzazione*. Roma: Meltemi.
- Pompeo, F. (2010). Meta-morfosi. Destini storici, (s)ragioni etnologiche

ed etnicizzazione del sociale. *Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 22, 8-21. Recuperado de: http://storieinmovimento.org/wp-content/uploads/2014/10/Zap22_2-Zoom1.pdf

- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder: antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quispe, A. (2011). *Indianismo*. Qullasuyu, Bolivia: Pachakuti-AWQA.
- Reinaga, F. (1953). *Tierra y libertad*.
- Reinaga, F. (1964) *El indio y el cholaje boliviano*. La Paz: PIAKK.
- Reinaga, F. (2012 [1970]). *La revolución india*. Perico, Jujuy: Qollasuyumarka.
- Renan, E. (1882). *¿Qué es una nación?*
- Ribeiro, D. (1992 [1988]). Sobre lo obvio. En Adolfo Colombres (comp.) *Indianidades y venutopias* (pp.35-48). Buenos Aires: Del Sol.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz: Piedra Rota.
- Said, E. (1996). *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Shakespeare, W. (1611). *La tempestad*.
- Tejada Gómez, A. (1994). *Los telares del sol*. Mendoza: Culturales de Mendoza.
- Ticona Alejo, E. (2013). *El indianismo de Fausto Reinaga: orígenes, desarrollo y experiencia en Qullasuyu-Bolivia* (Tesis de doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Área de Estudios Sociales y Globales. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10644/3758>
- Toranzo Roca, C. (2006). *Rostros de la democracia: una mirada mestiza*. La Paz: Plural/FES-ILDIS.
- Zea, L. (1953). *El Occidente y la conciencia de México*. México: Porrúa y Obregón
- Zea, L. (1976a). *Dialéctica de la conciencia americana*. México: Alianza Mexicana.
- Zea, L. (1976b). *El pensamiento latinoamericano*. Barcelona: Ariel.
- Zea, L. (1978). *Filosofía de la historia americana*. México: FCE.

Tramas/*Maepova*

Dossier

Dossiê

Diáspora africana en
América Latina y el Caribe

Diáspora africana na América Latina e no Caribe

African Diaspora in Latin America and the Caribbean

Coordinadoras / Coordenadoras / Coordinators

Anny Occoró Loango

Universidad Nacional de Tres de Febrero, CONICET, Argentina

Elizabeth Castillo Guzman

Universidad del Cauca, Colombia

Diáspora africana en América Latina y el Caribe

Diáspora africana na América Latina e no Caribe
African Diaspora in Latin America and the Caribbean

Dossier | Dossîè

Anny Ocoró Loango

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas
Universidad Nacional Tres de febrero
Buenos Aires / Argentina
annyocoro@hotmail.com

Elizabeth Castillo Guzmán

Universidad del Cauca
Cauca / Colombia
elcastil@gmail.com

Reconocer y analizar la compleja, diversa y dispersa cartografía de las culturas afrodescendientes en América Latina constituye una de las grandes tareas académicas de este siglo que recién comienza. Dadas las condiciones históricas que acompañan la trayectoria de la diáspora africana en nuestros países y el instalado racismo estructural, sabemos que ni siquiera en el terreno demográfico podemos tener certeza sobre el número de personas que configuran el mundo de la africanolatinoamericanidad.

La pregunta por la cultura y la población africana en nuestro continente tuvo en el siglo pasado importantes episodios académicos, políticos y sociales. Los estudios africanistas surgieron al interior de importantes universidades en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, México y Venezuela fundamentalmente. Las dos naciones con mayor presencia africana en su historia demográfica y cultural, vieron nacer una generación de etnólogos y profesionales afrodescendientes que desde mediados de la década de los años cincuenta, iniciaron su tarea en países como Brasil, Cuba y Colombia fundamentalmente. Los nombres de Fernando Ortiz, Thales de Azavedo, Alberto Guerreiro Ramos, Manuel Zapata Olivella, Rogerio Velásquez Murillo, Aquiles Escalante hacen parte del telón de fondo de este movimiento intelectual.

Los centros de investigación de Brasil (San Pablo, Salvador y Rio de Janeiro), Cuba, México (Colegio de México) y Argentina (Universidad de Buenos Aires) son los más sobresalientes para la década de los noventa con sus trabajos, congresos y publicaciones. Con el arribo del multiculturalismo y la etnización de las poblaciones afrodescendientes (Restrepo, 2015) se abre camino a nuevos enfoques y perspectivas de análisis sobre el mundo afro del continente. De un lado, los propios organismos de política pública y cooperación internacional instituyen un lenguaje y una mirada sobre el ámbito de los

derechos, las necesidades y las posibilidades jurídicas de las poblaciones afrodescendientes; en otro plano se encuentran los centros y grupos de saber experto sobre lo *afro*, ahora articulados en redes, proyectos y programas de investigación liderando una empresa de conocimiento sobre las culturas, las organizaciones y las poblaciones de la diáspora africana. En tercer lugar, y el más sobresaliente para nuestro caso, es el universo de las organizaciones y colectivos afrodescendientes en cuyo seno surge la tarea intelectual de sumar al activismo y la lucha política, la tarea de investigar “casa adentro”, como diría el afrocolombiano Jorge García Rincón, los problemas de la raza, la cultura y la historia del negro en cada geografía politizada y movilizadora contra el racismo.

Con el cambio de siglo el número de profesionales e investigadores afrodescendientes aumentará de modo importante en Brasil, Colombia y el Caribe, contribuyendo con ello a una transformación en los modos de reconocer, tramitar e interpretar el conocimiento sobre el mundo afro en Latinoamérica. Nociones asociadas ahora a lecturas transdisciplinares, intreseccionales y transhistóricas sobre la realidad de los pueblos afro en Latinoamérica y el Caribe, nutren las lecturas de viejos problemas como el racismo y la exclusión. Al tiempo, surgen herramientas de análisis para estados multiculturales con grandes y elocuentes políticas de reconocimiento étnico-racial, pero anclados en el modelo de mercado que agudiza la brecha racializada de la pobreza y la marginalidad.

Este dossier “*Diáspora africana en América Latina y el Caribe*”, reúne una muestra representativa de estos diálogos sobre la situación de las poblaciones afrodescendientes en cinco puntos de nuestro continente: Argentina, Brasil, Colombia, Nicaragua y Venezuela. Se trata del trabajo de autoras y autores, mayoritariamente afrodescendientes, quienes con diversos lentes y desde contextos precisos, proponen un plano de lectura posible sobre las tensiones a las que se enfrenta el abordaje de los afrodescendientes en el ámbito de la educación, las políticas públicas y de reconocimiento jurídico fundamentalmente. Estos tres aspectos constituyen el eje del dossier que ponemos en sus manos, pues es un hecho irrefutable que la preocupación por el acceso a la escuela y la posibilidad de ascenso social por medio de la educación han sido preocupaciones constantes en las agendas políticas de los movimientos afrodescendientes del continente desde mediados del siglo XX.

En Argentina la autora Viviana Parody nos propone una lectura sobre la *corporalización pública* afrodescendiente en Argentina durante las últimas tres décadas. Su trabajo retoma los *ciclos de política racial* de origen global sobre las trayectorias locales, así mismo revisita los debates sobre el “mito de la desaparición” de los afroargentinos, *la blanquedad* como identidad narrativa y el *blanqueamiento* de la Nación como hechos históricos e ideológicos que inciden de modo significativo en la forma como la política racial ha transitado en la Argentina.

Brasil nos plantea, a través del artículo de Marysson Jonas Rodrigues y Anna Maria Canavarro Benite, una discusión sobre la vigencia de la raza como parámetro para instituir jerarquías en las sociedades

latinoamericanas. En ese sentido, destacan cómo las acciones afirmativas son una herramienta para combatir el racismo y romper con el orden racial que deja en condiciones socioeconómicas desfavorables a las poblaciones negras. Así entonces, analizan cómo incluir la educación de las relaciones étnico-raciales en el campo de la enseñanza de la química y los desafíos que esto conlleva.

Para el caso colombiano se presentan dos trabajos, que se articulan en torno a un tema central en la historia de las luchas afrocolombianas, racismo y educación. De una parte, el investigador Jorge García Rincón recaba en los archivos de la historia intelectual para traer al escenario las ideas de Amir Smith Córdoba respecto de la educación y la cultura como vehículos para la desalienación del negro en la sociedad colombiana. García retoma los planteamientos que durante la década de los ochenta del siglo XX hiciera Smith Córdoba, quien propusiera los conceptos de Negritud y Cultura negra como “escenarios de carácter político y como posibilidades de consenso de los descendientes de africanos no solo en Colombia sino en el contexto mundial”. Este pensador representa de modo especial una tendencia ideológica y política que busca materializar sus intenciones en procesos de investigación y formación del profesorado como una manera de superar la invisibilidad del negro en Colombia y sus efectos en las propias dinámicas del endoracismo. A esta lectura se suma el texto de José Caicedo Ortiz y Elizabeth Castillo, quienes rememoran las grandes aportaciones del Primer Congreso de las Culturas negras de las Américas realizado en Cali en 1977, evento en el cual Manuel Zapata Olivella proclamó la urgencia de incluir los estudios de las culturas afroamericanas en nuestros sistemas escolares. Este hecho es el embrión de una larga lucha que logrará mediante la reforma multicultural de finales del siglo XX, el sueño de Zapata Olivella de impulsar en Colombia la enseñanza de los estudios afrocolombianos en el sistema escolar.

Para la experiencia de Nicaragua, Alta Suzzane Hooker Blandford y Carlos Manuel Flores Gómez nos plantean que la Declaración del Decenio de la población afrodescendiente con el lema: Reconocimiento, Justicia, y Desarrollo, retoma el camino recorrido en cuanto al reconocimiento jurídico de la población afrodescendiente de Nicaragua, y la lucha organizativa por sus derechos y la implementación de los mismos. Lxs autorxs señalan que desde 2014 la Asamblea Nacional de Nicaragua, aprobó la Ley de Declaración de la cultura garífuna como “patrimonio cultural inmaterial de la Nación, y todas sus expresiones como la música, danza, lengua, técnicas artesanales, escultura tradicional ancestral, juegos, tradiciones culinarias, las prácticas de la medicina tradicional ancestral, rituales y mitologías y otros aspectos inherentes a esta cultura”. Pese a prevalecen en los estereotipos y el racismo estructural que condicionan el acceso a derechos y oportunidades para mejorar la vida de las poblaciones afrodescendientes.

Esther Pineda de Venezuela nos ofrece un crítico análisis sobre la “invisibilización de las personas afrodescendientes en los medios de comunicación, así como, su exclusión y subrepresentación en los espacios educativos, laborales, políticos y culturales”. La consecuencia de este fenómeno según la autora, es la construcción de una narrativa nacional en la cual se desconoce la existencia de una raíz africana en

la configuración de Venezuela y en cambio se presenta a la población afrodescendiente como resultado de una “migración indeseada” proveniente de países como Colombia, Haití, y República Dominicana. Aquí reside la compleja situación de invisibilidad estadística que padecen los y las afrodescendientes es esta nación.

Enfrentamos un siglo de migraciones, xenofobia, derechización de las sociedades y crisis de la vida por cuenta del mercado como referente de ciudadanía. En este contexto, las preguntas por la afrodescendencia en América Latina obligan a una ardua y constante tarea de lectura del pasado y del presente. Del pasado, para indagar la construcción de lo *afro* en nuestras naciones y nuestros sistemas de representación. Así mismo, para encontrar en las voces de intelectuales como Cesariere, Fanón, Santacruz, Smith Córdoba y tantos otros, planteamientos vigentes para problemas de larga duración como el racismo y la discriminación. De otra parte, urge entablar diálogos sistemáticos al interior del continente que permitan comprender los alcances y limitaciones que el constitucionalismo multicultural produjo en la agencia política de los propios movimientos y organizaciones afro. Como lo señalan varixs de nuestrxs autorxs invitadxs, las reformas políticas y el reconocimiento jurídico de finales del siglo XX y comienzos del XXI, han jugado un papel central en la cooptación y/o proliferación de liderazgo y activismo afro.

Finalmente, dejamos en las manos de uno los mayores estudiosos y militantes del mundo afroamericano, don Manuel Zapata Olivella, la reflexión sobre la fragmentación que lo “nacional” produce en nuestra mirada sobre África en América. Sin lugar a dudas, la saga de los tres primeros y únicos Congresos de la Cultura Negra de las Américas realizados entre 1978 y 1982, representan una semilla esencial para revisar hoy, cuarenta años después, algunos de los debates emblemáticos. Del mismo modo, para recuperar la memoria política del proyecto descolonizador que animó estas luchas del negro en las Américas durante el siglo XX.

“En este marco de la lucha, el presidente Senghor convocó al Dialogo de la Negritud y la América Latina en Dakar (1974) [...]”

La historia de los desmembramientos de África, escuchada en las múltiples lenguas que hablaban mis hermanos, reafirmó mi decisión de convocar en América – hijo directo del Diálogo en Dakar- un escenario, una gran ágora de los negros de América cualesquiera que fuesen los idiomas colonizadores, donde tuvieran su lugar los hermanos de África y de todos aquellos a donde se extendió y floreció su semilla.

Cuatro años después, con el tesón que requería para coordinar las voces negras, mulatas y zambas de nuestro hemisferio, se reunía en Cali, Colombia (1978), el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, que tuve el honor de presidir. Doscientos antropólogos, poetas, novelistas, sacerdotes, políticos, sociólogos, pintores, médicos e historiadores de todos los países americanos, sin distingo de áreas culturales o de etnias, con la asistencia de delega-

dos del Senegal, Ghana, Nigeria y Angola, nos reunimos por primera vez en la historia de nuestros pueblos a debatir el problema de la cultura negra en las Américas con la mirada descolonizadora que nos hermanaba y nos unía”
(Manuel Zapata Olivella, *Negritud y Liberación*, 1990: 340-341)

Ciclos (globales) de *política racial* y procesos de *corporalización pública* afrodescendiente en la Argentina reciente (1976-2016)

Ciclos (globais) de *política racial* e processos de *corporalização pública* afrodescendente na Argentina recente (1976-2016)

(Global) cycles of *racial politics* and processes of Afro-descendant *public corporalization* in recent Argentina (1976-2016)

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

21 de agosto de 2018

Fecha de modificación

Data de modificação

Modification date

16 de octubre de 2018

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

10 de diciembre de 2018

Viviana Leticia Parody

Universidad Nacional de San Martín

Buenos Aires / Argentina

viviparody@yahoo.com.ar

Resumen

En el presente trabajo me propongo analizar el proceso de *corporalización pública* afrodescendiente dado en Argentina en las últimas cuatro décadas. Para ello, parto del trabajo etnográfico y su contrastación con los escritos previos dedicados a afrodescendencia en este país, para abordar el análisis a la luz de los aportes que los estudios culturales británicos y los estudios afrolatinoamericanos han realizado a este campo. Señalando los alcances de los ciclos de política racial de origen global sobre las trayectorias locales, postulo asimismo tales tránsitos como procesos de agencia llevados adelante tanto por activistas y trabajadores culturales afrodescendientes, como por académicos que tempranamente resultaron receptivos respecto de un marco de oportunidades de reciente traducción. Se problematizan estos procesos, dados en la capital del país, a la luz de las alteridades históricas que en otras regiones del mismo y/o en la periferia urbana se ponen de manifiesto, complejizando más aún la configuración de un movimiento nacional de base étnico-racial.

Palabras clave: Argentina, afrodescendientes, *corporalización pública*, política racial global.

Resumo

No presente trabalho pretendo analisar o processo de *corporalização pública* afrodescendente dado na Argentina nas últimas quatro décadas. Para isto, parto do trabalho etnográfico e sua contrastação

Referencia para citar este artículo: Parody, V. (2019). Ciclos (globales) de política racial y procesos de corporalización pública afrodescendiente en la Argentina reciente (1976-2016). *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (1), 75-98.

com os escritos anteriores dedicados a afrodescendentes neste país, para abordar a análise à luz das contribuições que os estudos culturais britânicos e os estudos afro-latino-americanos têm realizado neste campo. Observando o alcance dos ciclos da política racial de origem global sobre trajetórias locais, também postulo tais trânsitos como processos de agência realizados por ativistas e trabalhadores culturais afrodescendentes, bem como, por acadêmicos que foram receptivos a um quadro de oportunidades recém-traduzidas. Esses processos, dados na capital do país, são problematizados à luz das alteridades históricas que em outras regiões do mesmo e/ou na periferia urbana se revelam, tornando ainda mais complexa a configuração de um movimento nacional de base étnica-racial.

Palavras-chave: Argentina, afrodescendentes, corporalização pública, política racial global.

Abstract

In the present work I intend to analyze the process of Afro-descendant *public corporatization* given in Argentina in the last four decades. For this, I start from ethnographic work and its comparison with previous writings dedicated to afro-descendancy in this country, to approach the analysis in light of the contributions that cultural studies and Afro-Latin American studies have made to this field. Pointing out the scope of the global racial race cycles on local trajectories, I also postulate such transits as agency processes carried out by Afrodescendant activists and cultural workers, as well as by academics who were early receptive to a framework opportunities of recent translation. These processes are problematized, given in the capital of the country, in the light of the historical other nesses that in other regions of the same and / or in the urban periphery are revealed, making even more complex the configuration of a national movement based ethnic- racial.

Keywords: Argentina, afro-descendants, public corporatization, global racial policy.

INTRODUCCIÓN

Desde que George Reid Andrews editara su trabajo *The afro-argentinians of Buenos Aires 1800-1900* en la universidad de Wisconsin (1980), los estudios dedicados a la población afrodescendiente en Argentina presentaron un interés creciente. Para entonces, científicos argentinos que hoy son referenciales (Frigerio, 1989; Carozzi y Frigerio, 1992) se doctoraban en EEUU y dedicaban sus tesis al estudio de la difusión de las religiones africanistas en Argentina, dando apertura a lo que actualmente ya puede ser definido, por un lado, como un campo de estudios sobre diversidad religiosa, y por otro como un campo de estudios afrodescendientes locales. A su vez, en tanto diversos investigadores participaban tomando clases de diversas performances

“afro”, y no pocos migrantes afrolatinoamericanos se dedicaron a la enseñanza de las mismas, los espacios de extensión universitaria resultaron propicios para la difusión de las “artes afroamericanas” y, de mano de ello, para la visibilización de los grupos afroargentinos, sumamente replegados al espacio doméstico tras un siglo de negación continua ejercida mediante diversos mecanismos estatales y sociales (Cirio, 2007, 2010). Se daba inicio así, hacia entonces, no solamente a un campo de estudios académicos, sino a un movimiento incipiente en pos del reconocimiento afrodescendiente en la Argentina.

Tras las primeras investigaciones mencionadas, toda una serie de nuevos trabajos se irían suscitando bajo la dirección de estos primeros científicos, sobre todo en referencia a la transnacionalización de las *performances* afrolatinoamericanas (Frigerio, 1991; Domínguez, 2005), al impacto de los migrantes afrobrasileros en la ciudad de Buenos Aires (Domínguez y Frigerio, 2002; Domínguez, 2001), y a la persistencia cultural de la población afroargentina (Frigerio, 1993; Cirio, 2002). A estos estudios de carácter sociológico y antropológico, se sumarán los estudios historiográficos, que ya encontraban sus antecedentes¹ en Goldberg (1976), Goldberg y Mallo (1993), y Rosal (2009), y que tendrán en Geler (2010) y Guzmán (2010) -en el primer caso bajo los causes de la antropología histórica- una nueva generación académica sumamente afianzada.

Siguiendo el ímpetu de este tipo de trabajos realizados por los investigadores de Buenos Aires, y el lógico crecimiento de las organizaciones o asociaciones y grupos performáticos “afro”, a partir del Bicentenario distintos estudiantes y expertos del interior del país dieron en analizar los procesos de la población afrodescendiente en diversas provincias. El trabajo historiográfico referencial de Guzmán (2010) ya había sido realizado en la provincia de Catamarca, y tras el mismo se sucedieron los trabajos de Carrizo (2011) en Córdoba, los de Novillo (2008) en Tucumán, Valenzuela (2013) en Corrientes, Candiotti (2016) en relación a Santa Fé, entre otros. Para entonces, la provincia de Córdoba ya contaba con las investigaciones de Mónica Risnicoff de Gorgas, por lo que ésta provincia se vio favorecida con la inclusión de algunos de sus *sitios* históricos en el *Programa Ruta del Esclavo* de UNESCO² (2000). No pocas provincias presentaron en torno de ello procesos de *retradición* (Frigerio y Lamborghini, 2010), *resignificación*, y/o -aunque muchas veces definidos como *reemergencia identitaria*³ (Picconi, 2016).

El Bicentenario de la Revolución de Mayo⁴ celebrado en 2010, inauguró una coyuntura favorable para la multiplicación y el fortalecimiento de los círculos de investigadores, y para el fortalecimiento y la proliferación de los movimientos sociales afrodescendientes que con el correr de las décadas también presentaron renovación, aunque su alta articulación inicial al circuito académico resultará decreciente desde 2010 (Maffia y Rodríguez, 2016). En el mismo año, la conformación del *Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos* (GEALA, Instituto Ravnani de la Universidad de Buenos Aires), dirigido por Florencia Guzmán junto con Lea Geler y Alejandro Frigerio, favoreció la formación de un núcleo de nuevos tesistas. Producto de ello son los trabajos mencionados de María Lina Picconi (2016), y asimismo los de María Eugenia Brizuela (2015), Gisel

¹ Los escasos trabajos previos dedicados a la población “negra” en Argentina, como los de Rodríguez Molas u Ortiz Oderigo, no revisten características académicas sino más bien *amateurs*, a juzgar por su metodología. Aún así han sido pioneros en materia de estudios dedicados a la afroargentinidad. En el caso de Ortiz Oderigo, el Bicentenario fue propicio para la publicación de sus obras inéditas en manos de la Universidad de Tres de Febrero.

² Es el caso de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia (UNESCO, 2000), entre otros.

³ Aquí preferiré referirme a estos procesos en términos de *corporalización pública*, siguiendo los trabajos que Katzer (2011) ha realizado en relación con poblaciones indígenas en el marco del Estado Nación argentino. Si bien los procesos indígenas difieren de los procesos afrodescendientes, consideramos no del todo acertado referir a procesos de “reemergencia étnica” o identitaria, e insuficiente referirlos únicamente en términos de “visibilización”. Cito más adelante la definición de *corporalización pública* dada por Katzer (2011).

⁴ Se cumplieron en el 2010 doscientos años del primer gobierno patrio -paso previo a la independencia de 1816-. Sus celebraciones implicaron en Argentina la renovación de un relato de Nación monolítico a un relato con mayor tendencia multicultural, reivindicación de próceres latinoamericanistas, entre otros factores.

Kleidermacher (2013), Viviana Parody (2016), Eva Lamborghini (2015), Cecilia Martino (2015). Estos nuevos trabajos completaron, a su vez, el panorama arrojado desde inicios de los años '90 por las áreas de Folklore y de Estudios de Asia y África de la Universidad de Buenos Aires, coordinadas por Alicia Martín y Marisa Pineau respectivamente, quienes también impulsaron los trabajos y desempeños de Domínguez (2001), López (2002), Anechiaricco (2012) y Brazao (2017).

Con una modalidad más pluralista que incluye entre sus miembros tanto a académicos como activistas, tras ello se conformó el *Círculo de Estudios UNIAFRO* en la Universidad de San Martín⁵. Si bien su producción académica no iguala en cantidad al caudal de trabajos mencionados, en 2017 parte de este equipo consigue impulsar la Primera Escuela Internacional de Posgrado *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* de CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), con sede en Cuba, para la formación intensiva de investigadores y miembros de organizaciones sociales afrodescendientes. En dichas escuelas, aunque la participación de miembros afrodescendientes provenientes de Argentina fuera limitada, fueron incluidos -por vez primera en un núcleo de acciones internacionales- algunos activistas afrodescendientes correspondientes con estas nuevas movilizaciones mencionadas provenientes del interior del país. Por su parte, los vínculos entre aquella academia pionera de los años '80 -hoy nucleada en el Instituto Ravignani de la Universidad de Buenos Aires- y las universidades norteamericanas como Harvard, se vieron fortalecidos⁶. Esto favoreció la oferta de nuevos trayectos formativos -también radicados en CLACSO bajo el formato de "especialización"- dictados de manera conjunta entre expertos norteamericanos y argentinos, y específicamente dedicados a los estudios "afrolatinaoamericanos" -en dicho caso sin expresa participación de miembros afrodescendientes-.

Todos los trabajos anteriormente mencionados, con excepción de la Escuela internacional realizada en La Habana en 2016 y 2017, revisten ciertas características comunes.

En primer lugar, es meritorio resaltar la escasa o nula mención de los vínculos entre trayectorias locales y paradigmas globales en estos estudios, con algunas excepciones (Frigerio y Lamborghini, 2010). En América Latina, algunos trabajos en pos de ello son ejemplares (Lao Montes, 2010; Ferreira, 2013). Considerando esto fundamental a la hora de dimensionar los procesos afrodescendientes dados en las últimas tres décadas en Argentina, es que propongo retomar aquí las últimas intenciones académicas mencionadas, entendiendo los *ciclos de política racial* global (Sawyer, 2006 cito en Ferreira, 2013) como procesos determinados estructuralmente pero abiertos a la agencia histórica de los actores sociales (Lao Montes, 2010). Lo hago siguiendo estos trabajos en tanto estimo que muy bien conjugan, aunque sin inscribirlo, algunos de los principios dados por los estudios culturales, sobre todo de la mano de intelectuales como Stuart Hall. Esta línea de estudios culturales, nos posibilita "dar vuelta" la trama de los procesos que aquí analizaremos, otorgando protagonismo a los movimientos y organizaciones, a la vez que entendiendo su accionar en el marco de una coyuntura nacional y una tendencia global-regional determinadas:

⁵ Coordinada por Luis Ferreira, Karina Bidaseca, y Carlos Álvarez. También en la Universidad de La Plata el trabajo continuo de Marta Maffia arrojará una gran cantidad de tesis, a la vez que la inserción de la temática en distintas áreas de la universidad. Asimismo, más recientemente, y bajo la coordinación de Diana Hamra, en la Universidad de Avellaneda se inaugura también un Centro de Estudios afrodescendientes. La maestría en Diversidad Cultural dictada en la Universidad de Tres de Febrero, también habilitó una orientación en estudios afrolatinaoamericanos muy tempranamente.

⁶ Como describía Lao Montes (2010), los vínculos entre este campo de estudios afrolatinaoamericanos de origen norteamericano han sido generalmente más estrechos con cierta línea del activismo afrocolombiano que el autor denomina como "neoliberal". Enfrentados a ellos, otras líneas afrocolombianas de clase social baja que padecen *desplazamiento forzado* y tienden a identificarse con una "izquierda" norteamericana de movimientos "negros", parecieran presentar mayores coincidencias ideológicas con las redes afrovenezolanas (lideradas por Jesús "Chucho" García). Por su parte, el Cono Sur (Uruguay, Brasil, y Argentina principalmente) pareciera presentar sus propias lógicas regionales, e internacionalmente tender a la corriente última -sobre todo tras los caminos de líderes como la recientemente asesinada Marielle Franco-, aunque desde Argentina se estrechan día a día los vínculos con la academia y con el activismo norteamericano. En cierta correspondencia con dicha geopolítica, los estudios afrolatinaoamericanos se presentan en la actualidad como un campo o bien definido desde las universidades de los países "centrales" (De la Fuente y Andrews, 2018), o bien definido desde América Latina (Lao Montes, 2010; Sansone, 2007 [2004]; Segato, 2007; Ferreira, 2013). Otros autores, dentro

de esta misma línea, priorizan las perspectivas que ponen en relación al Estado Nación con la población afrodescendiente que les es concomitante, tal como es el caso de los estudios afrocolombianos (Restrepo, 2013).

Ningún elemento puede ser aislado de sus relaciones, aunque esas relaciones puedan modificarse y de hecho se modifican constantemente. Cualquier acontecimiento solo puede ser entendido de manera relacional, como una condensación de múltiples determinaciones y efectos. Se expresa, así, el compromiso con la apertura y la contingencia de la realidad social, donde el cambio es lo dado o la norma. Este *contextualismo radical* constituye el corazón de los estudios culturales (Grossberg, 2012, p. 36).

El autor define la práctica contextual como la comprensión de los acontecimientos en términos de la articulación de singularidades dentro de las relaciones de fuerza; como la teoría de la contingencia; como la búsqueda de acontecimientos "en los lugares menos prometedores"; y como contra-memoria, para la transformación de la temporalidad usualmente dada por la historia (Grossberg, 2012, p. 37). Este devenir hace parte de lo que no estamos invitados a ignorar a la hora de poder realizar una lectura que sea capaz de acercarse a aquello que los estudios culturales definen como *contextualismo radical*:

Diría que el objeto de mi trabajo intelectual es "la coyuntura presente". Es lo que Foucault llamó "la historia del presente". Me pregunto por cuáles son las circunstancias en las que nos encontramos ahora, cómo surgieron éstas, qué fuerzas las están sosteniendo y qué fuerzas tenemos disponibles para cambiarlas [...] El presente es claramente una fuerza que tenemos que transformar ahora, pero a la luz de las condiciones que los trajeron a su existencia [...] (Hall, 2007, p. 279).

Podemos pensar entonces en aquellos trabajos que ponen en contexto estos procesos afrodescendientes pensándolos a la luz de la "transnacionalización de los movimientos negros" (López, 2006a, 2006b; Ferreira, 2013). Los mismos invitan también a situar estas dinámicas en el contexto de los *ciclos de política racial* (Sawyer, 2006 cito en Ferreira, 2013) y de una posible "cartografía del campo político afrodescendiente en América Latina" (Lao Montes, 2010). Es intención de este artículo, en este sentido, aportar a este *dossier* reflejando factores comunes y divergentes que el campo afrodescendiente en Argentina presentó y presenta en las últimas décadas en relación con otro tipo de trayectorias políticas afrolatinoamericanas. Se siguen para ello también las distinciones que Ferreira (2013, p. 218) realiza -citando a Giddens (1984, p. 201)- entre *asociaciones culturales* -ya sean éstas letradas o populares- y *movimientos sociales* u *organizaciones políticas*⁷, observando que en el caso Argentino ciertos grupos de base cultural operan mayormente al modo de un movimiento social, en tanto las asociaciones -formato al que son invitados a suscribir- pueden muchas veces tender a dar continuidad al orden social racial.

En segundo lugar, entre toda la producción académica mencionada, es necesario señalar que son también escasos los trabajos dedicados a los grupos contemporáneos afrodescendientes y afroindígenas del interior del país, y es prácticamente nula la producción escrita en co-

⁷ Las últimas, siguiendo a Giddens, cuentan con la ventaja de las prácticas de discusión reflexiva que realizan sobre su propio accionar.

autoría entre los miembros de los movimientos de base étnico racial y los miembros de los grupos de investigación académicos. Quizás por ello, la presencia contemporánea de los afrodescendientes cultural o políticamente movilizados que se ve mayormente reflejada en las dos principales redes nacionales de activistas -*la Red Federal de Afroargentinos del Tronco Colonial, y la Comisión 8 de Noviembre*-, se hallan mayoritariamente en contraposición a la producción académica más tradicional.

A este panorama es fundamental sumar entonces la producción académica reciente que tiene por autores a nuevas generaciones de migrantes afrolatinoamericanas, ya no en calidad de activistas o trabajadores culturales, sino también de magísteres y doctorandas. Así es que, el campo de estudios afrodescendientes en Argentina, se ha visto favorecido desde el 2010 con los aportes de investigadoras afrolatinoamericanas como Anny Ocoró Loango (2010-2012, 2016), Lina Gutiérrez Moreno (Parody-Gutiérrez Moreno, 2011), Denise Brazão (2017), y científicas afronorteamericanas como Érika Edwards (2014), mayormente dedicadas al estudio de los procesos históricos y contemporáneos afroargentinos, aunque en general insertas más en el campo activista "afro" local que en los grupos de investigación académicos mencionados⁸. En tanto, la población afroargentina no concentrada en este circuito de militancia étnica, difícilmente alcanza la terminalidad de los estudios secundarios. A pesar de ello, la incorporación de la variable "afrodescendiente" en el censo 2010, como resultado del trabajo constante de los grupos y asociaciones afrodescendientes, pudo hacer pensar estos procesos políticos en clave reparativa interpelando a algunos organismos gubernamentales (Ottenheimer, 2010; Ottenheimer y Zubrzycki, 2011). De hecho, la aplicabilidad de este censo, pareciera haber sido el único alcance dado por este marco internacional sobre los sectores afrodescendientes más desfavorecidos en Argentina. Se distinguen, por lo tanto, en este proceso, sectores más correspondientes con una "cultura popular negra" (Hall, 1995), de otros sectores también afrodescendientes que podrían ser caracterizados como una "clase media negra" (Ferreira, 2013) que presenta formas legitimadas de sociabilidad y acción política, y que mayormente se nuclea en asociaciones -más que en "movimientos"-, entre los cuales se desprenden los desempeños afrodescendientes estatales actuales. Todo ello, bajo un cuadro de suma heterogeneidad en lo que respecta a las marcaciones de origen nacional de todos los actores y agentes involucrados, factor que vendría a complejizar la arena política, aunque a allanar el terreno del campo cultural.

Intentando entonces seguir las nociones volcadas por Grossberg (2006, pp. 36-37) y Stuart Hall (2007, p. 279) respecto del *contextualismo radical* y el *coyunturalismo*, organizo el trabajo tomando algunas coyunturas locales clave dadas entre 1976 y 2016. Ubico, además, cómo se articulan desde los movimientos y asociaciones las intersecciones dadas entre lo local-nacional y lo global-transnacional. Sin embargo, desde una mirada microsocia, bien podemos observar que dentro de estos grandes períodos -de "emblanquecimiento" o "ennegrecimiento" que refiere Andrews (2007). A su vez, se suscitan dinámicas socio políticas nacionales, regionales e internacionales (Lao Montes, 2010;

⁸ Anny Ocoró Loango y Érika Edwards se desempeñan como investigadoras para distintas áreas universitarias. Lina Gutiérrez Moreno, de regreso a Colombia una vez culminada su maestría en UNTREF, se desempeñó durante no pocos años como Defensora del Pueblo en zonas de comunidades afrodescendientes rurales.

López, 2005a), y las mismas se conjugan incidiendo en estos trayectos afrodescendientes locales. Tales dinámicas son las que configuran los *ciclos de política racial* (Sawyer, 2006 cito en Ferreira, 2013) y/o *estructuras de oportunidades* (McAdam, 1982, cito en Frigerio y Lamborghini, 2010), que son establecidas gracias a la acción contra hegemónica de los grupos. Como afirma Ferreira (2013, p. 220) siguiendo la primera tendencia, “estos ciclos dan cuenta de momentos de emergencia en coyunturas favorables seguidos por períodos de incorporación y de reflujo”. Es parte de mis objetivos el poder señalar estos momentos de viraje dados entre 1976 y 2016, implícitos en los recorridos afrodescendientes locales. Esto es, ubicando las articulaciones dadas entre los distintos grupos y redes locales y regionales, los diversos agentes globales⁹, y el Estado (Ottenheimer, 2010; Fernández Bravo, 2013; Morales, 2014; García, 2016). Si bien se afirma que este último ha estado “ausente” en estos procesos, el tipo de gubernamentalidad que del mismo se desprende, siempre asociada a una ideología civilizatoria modernizadora y de *blanqueamiento* y europeización, más debe resultarnos omnipresente que ausente. Es también uno de nuestros objetivos dar cuenta de los mecanismos *coercitivos* que caracterizan al Estado argentino en relación con las poblaciones afrodescendientes, completando así los trabajos que ubican únicamente en los mecanismos y aparatos ideológicos del Estado -es decir, en la ideología del *blanqueamiento*- a los únicos factores o modos de operación gubernamental. Dicha ideología, volviendo a Andrews (2007), se correspondería con el primer ciclo de largo alcance que el ubica en correspondencia con las instancias fundacionales de los Estados Nacionales latinoamericanos, y la afirmación de su ideario e imaginario (1880-1930).

El período en análisis da inicio en los albores de la última dictadura cívico militar¹⁰, y la reapertura democrática que le sucede, como dos momentos claves para el ingreso de inmigrantes afrolatinoamericanos que impondrán en la capital de nuestro país lógicas *afrodiaspóricas* a la escena local. Considero el año 1976 como clave para señalar un tipo de cercenamiento que es propio de los períodos dictatoriales -como lo es el desalojo o la clausura de espacios y expresiones contraculturales-, pero que en Argentina suele operar respecto de los afrodescendientes indistintamente entre dictadura y democracia, con mayores posibilidades de apelación, obviamente, en el segundo tipo de modalidad gubernamental. Se reflejan por ello en el primer apartado algunas formas de resistencia afroargentinas -populares y letradas- que aún persistían a inicios de la dictadura cívico militar de 1976, y que resultan la antesala de los movimientos afrodescendientes que hoy se estiman. El tratamiento que el Estado -bajo un régimen dictatorial en inicio- pudo darles, no se diferenció en gran medida de lo dado en el ciclo de *blanqueamiento* definido por Andrews (2007) para los inicios del Estado Nación argentino.

La “lucha contra el apartheid” sudafricano, que tuviera impacto en Argentina en el contexto democrático ya avanzado de fines de los ‘80, gracias de mano da la iniciativa política de migrantes africanos, y que se viera desmotivado luego de la liberación de Mandela, constituye un segundo momento propicio para la configuración de procesos y trayectorias afrodescendientes locales. A las interacciones dadas hacia dicho

momento, de escasa durabilidad, le sucederán las dadas a partir de la “entrada” de redes transnacionales y agentes globales en la escena, en el marco del neoliberalismo de los años ‘90s, que sucediera a la crisis nacional de 1989.

“Luchas” más controvertidas serán las dadas hacia -y luego- de la *III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Xenofobia y toda forma de Discriminación Racial* realizada en Durban en 2001. Nuevamente una crisis -económica, social y política- caracteriza la escena nacional, aunque para inaugurar luego una década nacional popular. Durante la misma, perderán influencia las redes “afro” globales y regionales angloparlantes, y por lo tanto las posibilidades de vínculos internacionales inauguradas en estas dos décadas (los ‘90 y los 2000) no volverán a tener lugar en la escena afroargentina sino hasta el Bicentenario, con excepción de algunas experiencias tales como la “prueba piloto” o estudio censal focalizado realizado por el Banco Mundial junto al INDEC en 2005¹¹. En continuidad con la tendencia proteccionista o nacionalista “de inclusión”, entre 2003 y 2015 se establecerán las modalidades de interacción contemporáneas con dinámicas que aún hoy se observan o que en otros casos se vieron modificadas con el cambio drástico de gobierno dado a fines de 2015¹². Se completan así las coyunturas dadas en el período que se analiza afín de poder pensar las trayectorias afrodescendientes que en Argentina se suscitan entre 1976 y el giro de cambio de gobierno dado en 2016 “a la luz de las condiciones que los trajeron a su existencia” -tal como afirma Hall (2007, p. 279)-.

Solo el contexto contemporáneo, caracterizado por una nueva gobernabilidad empresarial en ascenso, pudiera hacernos pensar en una muy próxima re edición de las dinámicas descriptas para los años ‘90, asociadas en este nuevo período neoliberal actual con aquello que Hall denominara como un *multiculturalismo comercial o corporativo*.

Contrariamente a entender los procesos afrodescendientes que siguientemente se describen como “reemergencia” étnica o identitaria, los definiremos aquí -siguiendo a Katzer (2011)- como procesos de *corporalización pública*. Entenderemos que, el proceso de “visibilización” afrodescendiente cuando es definido como “reemergencia étnica”, habilita una discontinuidad en las prácticas e identificaciones y/o directamente en la “conciencia étnica”. El proceso de los grupos afroargentinos no refleja, sin embargo, una “pérdida” de identidad o de conciencia (Cirio, 2007, 2010). Refleja, en todo caso, un proceso de *negación* por parte del Estado argentino, y -posteriormente- un tipo de visibilización en términos diaspóricos que se distancia de las *alteridades históricas* (Segato, 2007). Katzer acuña el término de *corporalización pública* para definir aquella formación en que los nucleamientos sociales -en su caso de grupos indígenas, en el nuestro de grupos afrodescendientes-, resultan inscriptos en la forma admisible y autorizada por la Ley: “más que una “emergencia étnica” lo que se registra es una forma emergente de visibilidad pública de la dinámica étnica: como movimientos y organizaciones en el sentido moderno de los términos” (Katzer, 2011, p.7). Puesto que tanto en la consolidación del Estado-Nación como su contemporánea etnogubernamentalización pudiera observarse la total intención de

¹¹ Ver mayores detalles en Frigerio y Lamborghini, 2010.

¹² Una fuerte tendencia proteccionista, en clave nacional popular, da paso a fines de 2015 al actual gobierno de Mauricio Macri, líder empresario que nuevamente instaura un régimen neoliberal con características acordes a los tiempos actuales.

“inmunización de lo político”, esto puede advertirnos respecto de la “neutralización de conflictividad en formas institucionales uniformizadoras” (Katzer, 2011, p. 24).

PROCESOS DE BLANQUEAMIENTO: ENTRE EL CONSENSO Y LA COERCIÓN.

El “mito de la desaparición” de los afroargentinos es explicado por diversos autores como un lento proceso de “integración” basado en “las ansias de regeneración” que respondía al ideal de “la blanquitud argentina, ejemplificada como porteña, urbana, civilizada, europea” (Geler, 2010, p. 386). En su análisis de los periódicos afroporteños, Geler (2010) enfatiza los efectos que *la blanquedad* -como identidad narrativa y como ideología- tuviera sobre la negación de la afrodescendencia en Argentina. Aquí sostendré que, muy a pesar de los enormes aportes de los trabajos especializados (Reid Andrews, 1980; Geler, 2010), determinados mecanismos de *desplazamiento forzado* y/o *clausura* llevados adelante en afectación de esta población distaron de encontrar *consenso* entre la misma, y por lo tanto deben ser interpretados como *coercitivos* -es decir, del orden de la *dominación*, más que de la *ideología*¹³. Es loable esta mención en tanto pueda estar siendo de utilidad para la ubicación del rol del Estado, usualmente definido -en materia afrodescendiente y hasta los años 2000- como “ausente”. Aquí, contrariamente, resaltaremos su presencia -caracterizada por la intervención *coercitiva*-, como contraparte de la tarea llevada adelante por los aparatos ideológicos del Estado -la escuela, el museo, los censos- en pos de la construcción del mito (“blanco”) de la Nación.

El primer hecho local ejemplar de *desplazamiento forzado*¹⁴ es el llevado adelante en relación con la población afroporteña a fines de siglo XIX (Geler, 2010), desde el casco histórico de la ciudad hacia los suburbios de la ciudad capital, y así mismo desde los suburbios hacia el conurbano durante todo el siglo XX (Frigerio y Lamborghini, 2010, 2011). Estimo estos procesos como *desplazamientos forzados*, si bien no ejercidos siempre con recursos policiales o militarizados, pero sí llevados adelante bajo la total tutela que el sector gubernamental otorgó en Buenos Aires a las *elites*, su planeamiento inmobiliario, y su proyecto europeizado de país. Este tipo de procesos, exceden a la mera *suburbanización* que refieren algunos autores (Frigerio y Lamborghini, 2010, 2011): la continuidad en las políticas estatales caracterizadas por *demoliciones*, *desalojos* y otro tipo de *desplazamientos forzados*, producen la implosión del grupo poblacional y a la vez su diseminación en la ciudad, con la consecuente desestabilización de sus lazos sociales. Es nuestro interés señalar estos mecanismos, en tanto -siguiendo la distinción que Hall realiza sobre los procesos de *consenso* que caracterizan a la *ideología* de los procesos de *coerción* que caracterizan a las políticas de *dominación* -los *desplazamientos forzados*, *desalojos* y *demoliciones* de espacios sociocomunitarios- deben ser entendidos como del orden de lo *coercitivo*. Esto es, que el *blanqueamiento* argentino, nunca se hubo llevado a cabo únicamente por medio de mecanismos ideológicos, sino que en todo caso los

¹³ Sigo en estas diferenciaciones a Stuart Hall, ver para profundizar la bibliografía citada.

¹⁴ Tomo el término de la antropología y las políticas reparativas colombianas.

mismos alimentaron procedimientos del orden de la *biopolítica* (Katzner, 2009) -es decir de quienes tienen o no derecho a la ciudad, a la ciudadanía, o a la vida-.

Según Stuart Hall ([1983] 2010), la *ideología*¹⁵ puede ser concebida como la materialidad que se encarna en prácticas constitutivas del mundo y que “produce sujetos” a la vez que -o en tanto que- colabora con la experimentación imaginaria de las relaciones sociales en las cuales estos sujetos se encuentran inscriptos. Centrándose en las implicancias dadas entre cultura y poder, desde su formulación (2010, p. 149), Stuart Hall estima que “ninguna concepción ideológica puede volverse materialmente efectiva a no ser que -y hasta que- pueda ser articulada al campo de fuerzas políticas y sociales y a las luchas entre diferentes fuerzas que están en juego”. Por ello podemos entender al proceso de blanqueamiento argentino como un proceso ideológico, aunque no únicamente. Del éxito de estos mecanismos ideológicos se dependía el menosprecio que los intelectuales orgánicos afroporteños mantenían respecto de las prácticas populares negras y sus actores nucleados no pocas veces en asociaciones carnalescas (Geler, 2010).

Algunas de estas asociaciones afroargentinas, se encontraban vigentes en 1976.

Salteando un gran período del que poco pudiera afirmarse más que la continuidad de estas aspiraciones de civilidad -y que Andrews (2007) caracterizó como del orden del *blanqueamiento*-, en el abordaje del período aquí en estudio nos resulta de sumo interés resaltar dos iniciativas que, hacia el inicio de la dictadura de 1976, aún se encontraban en desarrollo.

La primera de ellas, el *Shimmy Club*, era una asociación afroporteña que había sido fundada alrededor de 1922, y que a 1976 en que la dictadura hace su ingreso a la escena nacional, aún organizaba los bailes de carnaval en la *Casa Filantrópica Suiza* (en las inmediaciones de Corrientes y Rodríguez Peña). Los bailes de esta asociación, según testimonios de sus asistentes (Frigerio, 2000; Parody, 2014, 2016 a y b), se realizaron aún entre los '60 y los '70 en el sótano de la *Casa Filantrópica Suiza*, en pleno centro de Buenos Aires, distinguiéndose de las músicas y danzas acontecidas “en el primer piso” a las que era adepata la sociedad argentina de manera general. Tal como refieren los testimonios (Frigerio, 2000; Parody, 2014), la dictadura cívico militar argentina de 1976 definió el final de los “bailes” de carnaval -y del carnaval en sí-, y así se dio fin a este tipo de festejos que el calendario nacional recuperará casi cuarenta años después, en el caso afroargentino en favor de su desarrollo en ámbitos familiares privados.

La segunda de ellas, se corresponde con la iniciativa de *asociaciones de cultura afrodescendiente legitimada*, en cuyo caso como las ejercidas por las hermanas Carmen y Susana Platero, de la ciudad de La Plata, con su obra teatral *Calunga Andumba*. Hijas de un escribano afrodescendiente “socialmente negro” (Ferreira, 2008), estas hermanas afrodescendientes -con un origen *letrado*- consiguieron difundir y mantener también un legado de reivindicación. Su obra *Calunga Andumba* fue estrenada en 1976, para ser en breve censurada por la dictadura cívico militar. Tras el exilio de las hermanas Platero, a su regreso al país conforman, en 1987 la compañía teatral *La Comedia Negra*

¹⁵ Tomo aquí los particulares usos que Stuart Hall hace de Gramsci.

¹⁶ Sus aportes fueron recientemente retomados, desde el teatro y hacia el Bicentenario, con la conformación del grupo teatral afrodescendiente TES *Teatro en Sepia*.

de Buenos Aires con la finalidad de reponer la obra¹⁶, que no será reentrenada sino hasta 2010.

Tenemos entonces que, dos claras asociaciones afrodescendientes, una más correspondiente con un asociacionismo recreativo y por lo tanto con una "cultura popular negra" -como lo era el *Shimmy Club* (López, 2005)- y otra concebida como grupo artístico "letrado"¹⁷ -como lo eran los antecedentes de *La Comedia Negra de Buenos Aires*-, "brillaban por su presencia" cuando el contexto dictatorial las impulsara a la desaparición. Siguiendo a Hall ([1983] 2016, p. 298) podemos estimar así, en este proceso de *blanqueamiento* "a largo plazo", determinados mecanismos de "resistencia" cuales "prácticas continuas de intervención en el ámbito de la cultura y la apertura de posibilidades culturales" que dieron los afrodescendientes, aunque dentro del marco dado por el proceso fundacional del Estado Nación argentino, tal como ejemplifican estas dos iniciativas aún sostenidas para 1976. Sostengo que a tales prácticas de resistencia, sistemáticamente el Estado respondió con la planificación no aleatoria de la *descomunización* de los afrodescendientes. En tanto este tipo de mecanismo se presenta con continuidad a lo largo de la historia Argentina, y de hecho se observan con mayor plenitud en períodos de dictadura y democracia neoliberal, reviste importancia hacer mención a ellos en el presente apartado tomando como referencia el *desplazamiento forzado* de los afrodescendientes -y los demás sectores populares- ejercido a fines de siglo XIX sobre el casco histórico de la ciudad de Buenos Aires -lo que en cuyo caso acrecentó la discontinuidad de las prácticas de *candombe afroporteño* en la vía pública-. Todos estos procesos, siguiendo a Stuart Hall, superan las operaciones *ideológicas* y *hegemónicas*, como venimos afirmando, en favor de mecanismos de *dominación*.

Siendo que durante la dictadura igualmente proliferaron "bares nocturnos", los afrolatinoamericanos que se desempeñaron en ellos -como actores o bailarines jugando un papel exótico y caricaturesco, o como músicos de percusión- lo hicieron también gracias a su propia *sujeción*¹⁸ a los estereotipos vigentes, como única modalidad posible de integración a la sociedad argentina receptora. Todas estas experiencias constituyeron la antesala de todas las acciones de "visibilización" -o de *corporalización pública*- dadas ya en democracia.

DE "LA LUCHA CONTRA EL APARTHEID" (SUDAFRICANO) A LA PROLIFERACIÓN DE LAS ONGS.

La lucha local "contra el apartheid" sudafricano y la liberación de Mandela, entre 1988 y 1990, encontró a la escena afroporteña caracterizada por una diversidad muy amplia de afrodescendientes y exiliados africanos presentes en ella, dispuestos a solidarizarse (con Sudáfrica), y así también "visibilizarse".

Tras el liderazgo de Enrique Nadal y Obadahia Alegbe afro-argentino y africano respectivamente, ambos pertenecientes a una cultura letrada y reunidos formalmente como *Comité Argentino Latinoamericano contra el Apartheid*-, distintos grupos y colectivos o individuos afrodescendientes fueron movilizados en las calles y en el congreso

¹⁷ Para Hall, la ideología no se agota en el lenguaje, aunque este sea el campo de producción de significaciones. El lenguaje sería el medio en donde se encuentran "diferentes discursos ideológicos elaborados" pues el lenguaje es la constitución de significado, mientras que la ideología es el anclaje y la fijación de estos significados mediante una serie de articulaciones (Hall [1981] 2010, p. 196 – 299).

¹⁸ Los afroargentinos y afrobrasileros, y algunos afrocubanos, correspondientes con una "cultura popular negra", pudieron hacerlo, en tanto en sus países de origen los carnavales u otro tipo de espectacularizaciones ya los habían "favorecido" con estos roles de "divertimento". Es claro cómo, fuera de estas etnicidades permitidas, la represión policial actúa, como lo hizo sobre ellos en los toques espontáneos cuando salían en dictadura a las calles tocando el tambor (Parody, 2014, 2016).

¹⁹ Correspondiente con la Extensión Universitaria.

nacional para pronunciarse “contra el apartheid”, de manera similar a como ocurriera en Uruguay y otros países (Ferreira, 2013). Esta movilización, sumada a una tarea comunalizada de trabajadores culturales afrolatinoamericanos en el *Área Afro del Centro Cultural Ricardo Rojas* de la UBA¹⁹, dio lugar también a la emergencia del *Movimiento Afroamericano* (1989-1990), como grupo caracterizado por un tipo de activismo político-cultural en tanto capitalizaba la heterogeneidad que presentaban los distintos grupos afrodescendientes, y a la vez mantenía una interacción constante con los primeros académicos argentinos dedicados a acompañar a estos movimientos.

Conformado por los afrobrasileros Isa Soares y logy Senna, los afrouuguayos Luis Díaz, Mario Silva y Miguel Ríos, y el afroargentino Juan Carlos Pineda -todos ellos de algún modo *intelectuales orgánicos*, al igual que Miriam Gómez por la *Sociedad Caboverdeana* y José “Delfín” Acosta por el *Grupo Cultural Afro* (afrouuguayos), y en permanencia de líderes locales como Enrique Nadal y académicos como Alejandro Frigerio-, el *Movimiento Afroamericano* llevó adelante reuniones, debates, algunas presentaciones, y -al igual que el *Comité Argentino Latinoamericano contra el Apartheid* que publicaba *Boletín Soweto Informa*- también publicó algunas ediciones del periódico *El Mandinga*.

La importancia del liderazgo de intelectuales orgánicos, a lo que pudo sumarse un trabajo de enseñanza y difusión de las *performances afroamericanas* en el que incluso académicos y profesionales argentinos resultaron insertos, consiguió entonces este tipo de emergencia previamente inaudita en la Argentina, con características de *movimiento*, aún en medio de una de las dos mayores crisis sociales y políticas de la Argentina reciente, caracterizadas por la hiperinflación y la renuncia anticipada del presidente electo (1989). En gran parte, la perdurabilidad de esta crisis, la liberación de Mandela, y por qué no el cese de la Guerra Fría -que terminaría de augurar para América Latina toda una década neoliberal-, operaron como razones para la *desmovilización* de esta *corporalización pública* afrodescendiente incipiente, propia de la Argentina de finales de los años '80.

También, precisamente, el proceso de *recualificación* del *Centro Cultural Ricardo Rojas* de la UBA -donde varias de estas actividades funcionaban y de donde paulatinamente se vieron obligadas a retirarse- propició nuevamente una dificultad de *localización* que por los *trabajadores culturales afrolatinoamericanos* fue resuelta individualmente -frente a la reacción de una sociedad civil que “denunciaba los ruidos molestos” y comenzaba a ejercer su “vigilancia” sobre *la negritud*-. Su recualificación debe ser también entendida como *coercitiva* respecto de estos grupos y sus iniciativas²⁰. En este sentido, una vez pasado el “boom” de la democracia -y del “destape”, frecuentemente asociado a la afrobrasilidad como identidad exotizada (Frigerio, 1999; Frigerio y Domínguez, 2002)-, en Buenos Aires “no había clima” para los trabajadores culturales y activistas “socialmente negros” (Ferreira, 2008). Es en estos virajes, como los dados en esta década -a base de un neoliberalismo recrudescido- donde se puede ubicar la absoluta vigencia de la ideología de la *blanquedad* y, sobre todo, su faz *coercitiva*.

De *exotismo* a *violencia racial directa*, a mediados de los años '90, un líder afrouuguayo es asesinado por la policía en una comisaría lue-

²⁰ He vivido toda esta etapa como alumna de las clases de Isa Soares en el Centro Cultural Ricardo Rojas de la UBA entre 1992 y 1995 aproximadamente, aunque Isa Soares continuó como coordinadora de esta área aun cuando ya desaparecida la misma, dictando sus clases en espacios y salas alejados del edificio central y así asignados por el Centro Cultural Ricardo Rojas.

go de ser apresado "a la salida de un bar brasilero por intervenir en defensa de dos negros" provenientes de dicho país que estaban siendo injustamente requisados. El asesinato de José "Delfín" Acosta Martínez, sin embargo, a pesar de los intentos de su hermano por "convocar a una marcha" -de los grupos afrodescendientes previamente activos- no consiguió su *movilización*. Logra conformar, sin embargo, tras dos años de dictar clases gratuitas de candombe (de estilo afrouruguayo) un proyecto para desfilar por las calles de San Telmo con un alto número de tambores y tres cuadros referidos a cultura "afro" formados tras un estandarte que en nombre de José "Delfín" Acosta Martínez vinculaba por primera vez afrodescendencia y derechos humanos, denunciando así el asesinato de su hermano José y la invisibilización de los afrodescendientes y el racismo vigente en Argentina. A la vez, en este proyecto, muchos jóvenes argentinos consiguen "participar en un proceso de fortalecimiento y profundización de los elementos de oposición de las formas culturales ya existentes" (Hall [1983] 2016: 273), por medio de la ejecución colectiva de tambores en la vía pública.

En tanto, distintos líderes afroargentinos ya desde mediados de los años '90 estaban siendo contactados por redes regionales, bajo la indicación de constituirse como asociaciones civiles con personería jurídica para recibir apoyo del *Fondo para el alivio de la pobreza* del Banco Mundial. Así se conforman organizaciones como *África Vive*, y/o se suman al liderazgo formal de las existentes²¹. A épocas de la *III Cumbre Mundial Contra el Racismo*, estas redes eran *La Alianza estratégica afrolatinoamericana y caribeña* -red transnacional creada por los activistas para contrarrestar los efectos de la *Organization of Africans in the Americas-*, y *Afroamericana XXI* -red creada por la organización norteamericana anterior que buscaba "reclutar" grupos-, dirigida por Michael Franklin.

Para la *Conferencia Ciudadana de Las Américas* realizada en Chile en Diciembre del año 2000 -reunión Pre Conferencia Internacional de Durban 2001-, activistas afroargentinas junto al trabajo de militantes por los derechos humanos de origen afrouruguayo, presentaron los documentos de posición de las realidades locales. En tales espacios, "se dio a la luz" la existencia de los/as afroargentinos/as, y se denunció a la vez el asesinato de José "Delfín" Acosta Martínez como *crimen de Estado*. Como integrantes jóvenes de *SOS Racismo Argentina*²² (*oficina de COFAVI, Comisión de Familiares de Víctimas Inocentes de la Represión policial e Institucional en democracia*), participaron también afrodescendientes de origen caboverdiano (*Sede Dock Sud*). *Nuevamente, una instancia internacional, como lo había sido también la lucha contra el apartheid* sudafricano hacia 1988-1990 aunque en este caso dada en pleno cambio del milenio, favorece la integración o articulación de diversos grupos afrodescendientes -junto a activistas argentinos y académicos uruguayos- en pos de objetivos comunes bajo las características que aquí denomino como de *corporalización pública*. Estas instancias se suscitan en ambas oportunidades tras dos fuertes liderazgos que revisten causas humanitarias -en los '80s Enrique Nadal, y en los '90s Ángel Acosta Martínez, entre otros-. En tanto, crecen las indicaciones de *asociacionismo* -u "onegeismo"- por parte de los agentes globales, en desmérito de la construcción de un

²¹ La Sociedad Caboverdiana de Dock Sud contaba, en tanto colectividad, con su Asociación de Socorros Mutuos.

²² Principalmente Baltazart Ackast y Alicia Martín, como migrante africano y socióloga profesora que colaboraban fuertemente con la tarea allí iniciada junto a Ángel Acosta Martínez. Desde su escritorio SOS Racismo, en pos de reabrir el caso del asesinato de su hermano, Ángel Acosta había conseguido sensibilizar a algunos funcionarios -como la por entonces Defensora del Pueblo y luego diputada por la Legislatura porteña Diana Maffia-, que así se dispondrán a apoyar a la "comunidad afro en Argentina". Esto se comenzaba a concretar con la realización de dos "nuevos" bailes en *La Casa Suiza*, realizados uno en el año 2000 y otro en 2001, por la *Asociación Civil África Vive* con el apoyo de la Defensoría del Pueblo. De allí, de manera directa, se pensaría en la concreción de *La Casa del Negro*.

movimiento. Llamativamente, tales indicaciones, tendrán continuidad durante los 2000, y de la mano de la hegemonía nacional popular -en lo que respecta a asuntos “afro” e indígenas-, aunque en cuyo caso muy en alternancia con la incorporación de estos sectores a la movilización político partidaria.

Bajo este tipo de articulaciones dadas en los años ‘90s, sin embargo, es que ya al borde de la crisis que caracterizaría la “salida” de este neoliberalismo nacional de fin de milenio, un intento de *comunalización* (Brow, 1990) lo suficientemente convocante como para nuclear a afroargentinos y otros afrodescendientes y africanos como fue la fundación de *La Casa del negro*, fracasó en el año 2000 por desavenencias entre los grupos afrodescendientes de diferente pertenencia o identificación nacional (López, 2005). Como afirma Hall en un texto traducido recientemente, este tipo de tensiones reflejan “el grado en que el nacionalismo fue y es constituido como uno de los grandes polos o terrenos de articulación del sí mismo” (2015, p.15).

Estimo, sin embargo -participación observante mediante- que varias fueron las diferencias dadas en esta intención de *comunalización* fallida, y no solamente las divergencias de nacionalidad que encuentra López (2005), siendo que para entonces algunos grupos estaban “alineados” con *La Alianza estratégica afrolatinoamericana y caribeña*²³, y otros con *Afroamérica XXI*, habiéndose constituido a partir de ello algunas asociaciones a partir de su incentivo. Este tipo de lógica nacionalista, de todos modos, va a reproducirse luego del Bicentenario, entre las dos redes afrodescendientes locales, especialmente a momentos de la convocatoria que ejercen las mismas a los grupos afrodescendientes del interior del país.

En este sentido, lo que se hubiera iniciado en los ‘80 como un incipiente y emergente *movimiento afrodescendiente* en Argentina, se fue convirtiendo en un campo de *organizaciones no gubernamentales*. Estas son las características que Hall ubica en la hegemonía: se constituye por *consentimiento*, para “organizar” la diferencia, mediante liderazgos capaces de crear

una alianza de facciones dominantes de clase o bloque histórico que no solo es capaz de obligar a una clase subordinada a conformarse a sus intereses, sino que ejerce una autoridad social total sobre estas clases y la formación social en su totalidad (Hall [1977] 2010, p. 237).

Estimo como muy oportuno por ello echar mano del tipo de trabajo que se denomina como *contextualismo radical* para referirnos a los procesos afrodescendientes dados en Argentina.

LA DÉCADA POST DURBAN, Y POST “CRISIS 2001”.

El *significante flotante* de “una posible casa del negro”, sumado a la necesidad de espacios colectivos para la reunión y movilización de los grupos, llevó a que en 2006 una pequeña asociación afroecuatoriana también acudiera a *movilizar* a los grupos afrodescendientes. Articulados *unos* más que otros *con el INADI* (el Instituto Nacional contra la

²³ Como refiere Ferreira (2013:231) la *Alianza* había sido creada en dicho año en Costa Rica luego de que OMA (Organizaciones Mundo Afro de Uruguay) se pronunciara frente al Banco Mundial “denunciando las viejas tácticas divisivas utilizadas por la red creada por la OAA, *Afroamérica XXI*”. *Organizaciones Mundo Afro*, al crearse la *Alianza* meses después, es designada como secretaria ejecutiva de la misma.

Discriminación), y aportando estos *otros* su presencia performática *con tambores* en espacios emblemáticos del barrio de San Telmo aledaños a la vivienda de la lideresa de este colectivo migrante afroecuatoriano residente en Defensa 1460, organizaron durante un tiempo no menor el reclamo o la propuesta al Estado para instalar en dicho caserón “un complejo cultural afro” que hiciera parte de un circuito histórico que remitiera a la presencia (esclava) de esta “comunidad” en este barrio. Con iniciativa en 2004, y desistiendo en 2006 -año en que el INADI²⁴ organizara junto a todos estos grupos performáticos el “contrafestejo” del 12 de Octubre-, el grupo afroecuatoriano conservaría finalmente para sí mismo los hallazgos que denotaban en el sótano la antigua presencia de esclavos “negros” en la casa, hasta tener que deshabitarla definitivamente a causa del negocio inmobiliario dado con la misma²⁵.

A inicios de 2001 también, en el barrio de La Boca y como consecuencia de la escuela producida para la movilización con tambores realizada para denunciar el asesinato de José “Delfín” Acosta Martínez, se crea el *Movimiento Afro-cultural*. Tras su *desalojo* del barrio de La Boca, se reubican en un predio aledaño en Barracas, donde desarrollan una escuela y movimiento político basado en la “cultura de tambores” y en la *capoeira* o “cultura quilombola”. Para Octubre de 2006, el *Movimiento Afro-cultural* -grupo de base afro-uruguayo que en el Centro Cultural Rojas de la UBA a fines de los ‘80s conformara el *Grupo Cultural Afro*-ya estaba amenazado por el Estado con un nuevo e inminente desalojo. El *desalojo* de su casa cultural y habitacional ubicada en un enclave urbano logró *movilizar* en 2009 nuevamente a expertos y académicos, artistas, educadores, jóvenes, abogados, funcionarios de distintas líneas políticas, y en menor medida *organizaciones afrodescendientes* que, aunque “no estuvieron marchando en las calles”, siempre enviaron “su adhesión”. La feliz obtención de un espacio para la reubicación del *Movimiento Afro-cultural* -en un centro cultural estatal que poco a poco fueron consiguiendo con exclusividad, no sin antes ganar un juicio al gobierno de la ciudad- inauguró otro período de reflujo para esta organización, rutinizando en gran parte sus prácticas, y apagando en gran medida su característica de *movimiento*. Una dinámica interna de género, sin embargo, lo mantendría articulado a redes internacionales -de mujeres afrodescendientes, al menos hasta el nombramiento de una de sus miembros como representante por Argentina frente a la *Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora*. También un intercambio intergeneracional mantendría al *Movimiento Afro-cultural* articulado al Estado Nacional -además de al metropolitano, por razones de uso espacial- cuando en 2016 un miembro joven de esta organización pasa a desempeñarse en un área del Ministerio de Cultura. Aun así -reabsorbidos en parte por el Estado-, dada su característica contracultural, este movimiento de activistas y trabajadores culturales de origen afro-uruguayo, permanece en confrontación con el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires²⁶.

Un nuevo asesinato, en 2016, también volvería a conseguir algunos momentos de *movilización* y adhesión de organizaciones afrodescendientes. Nuevas generaciones de inmigrantes africanos y afrolatinoamericanos, frente al asesinato del líder sengalés Massar Bá, se ven *movilizados* -aunque como *organizaciones* o *asociaciones*-

²⁴ Instituto Nacional contra la Discriminación.

²⁵ Freda Montaña compartió estos relatos conmigo en la Universidad de Avellaneda, a momentos del inicio de la configuración de lo que hoy es la Asociación de Mujeres Afrodescendientes de Avellaneda.

²⁶ Se creó durante el gobierno de Néstor Kirchner la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación, y durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner la misma fue elevada al rango de Ministerio. Desde 2010 esta secretaria contaba con un Programa Afrodescendientes, a cargo de un joven militante hijo de afro-uruguayos, que al asumir la nueva gestión discontinuó -por decisión de la misma- su labor. Del mismo modo en la Secretaría de Derechos Humanos asume funciones, en atención de los afrodescendientes en Argentina, un ex integrante joven de *Organizaciones Mundo Afro* de Uruguay, radicado en Buenos Aires, y militante del Frente para la Victoria.

A momentos de la creación de las dos redes nacionales vigentes, la *Comisión 8 de Noviembre* y la *Red de afroargentinos del tronco colonial*, los mecanismos de su accionar ya se corresponderán más con lo que hemos definido como *corporalización pública* que con un movimiento propiamente dicho. Estas redes, tenderán desde entonces a constituirse como "federales", aunque sus liderazgos serán sobre todo porteños, y a tender lazos -y retóricas y narrativas e idearios de Nación- hacia el interior del país, interpelando primero a la población afrodescendiente del interior del mismo -que reviste inscripciones raciales correspondientes con las alteridades históricas más que con las negritudes diaspóricas- a "autoperibirse" como "afrodescendientes", para ser integrados a los encuentros y asambleas nacionales anuales de los mismos. Estas asambleas resultaban ya organizadas desde el propio Estado por activistas en desempeño gubernamental. Indudablemente, el ingreso de algunos líderes y lideresas al desempeño estatal favoreció desde 2010 una construcción conjunta en la que el Estado pareciera convertirse "en un actor más" de estos movimientos, otrora convocados a formularse mediante "personerías jurídicas" -es decir, mediante lógicas no gubernamentales-, y recientemente *articulados como tales* entre sí en un formato de redes.

NUEVA INMIGRACIÓN, NUEVAS FORMAS DE REPRESENTACIÓN.

Con la crisis europea y la ampliación de posibilidades dada por la tendencia nacional popular, hacia fines de los años 2000 tienen su ingreso al país nuevas lideresas, y también nuevos y nuevas intelectuales que con la crisis de 2001 vieron en Europa, Brasil o EEUU abiertas sus posibilidades para la investigación en materia de afrodescendencia²⁷. La diferencia radical sin dudas la marcarán entre las nuevas generaciones de investigadoras quienes siendo afrolatinoamericanas ingresan a Argentina como maestrandas y doctorandas siendo generalmente provenientes de diferentes países caribeños o latinoamericanos -entre ellos sobre todo Colombia y Brasil, y Haití y Cuba para otro tipo de formaciones profesionales también²⁸-.

Tras el protagonismo internacional de la *Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora* -conformada en 1992-, y una necesidad real de atención de las dinámicas de género hacia dentro de las organizaciones, asociaciones y movimientos ya descriptos, en Argentina comenzarán a proliferar no únicamente *liderazgos* de mujeres "negras", sino *organizaciones íntegramente constituidas por ellas*.

Siendo que el Bicentenario resultara propicio para la *corporalización pública* de los afrodescendientes, una nueva asociación conformada por actores y actrices afrodescendientes -y dirigida por una actriz afrocubana y una miembro académica, ambas recientemente llegadas para entonces a la Argentina-, supo reponer las obras de *La Comedia Negra de Buenos Aires* (de las hermanas Platero, censuradas en 1976), para generar luego otra serie de acciones teatrales basadas en *los litigios* que entre "amos" y esclavizados figuraran en archivos documentales. En su elenco se integran, desde *el teatro como cultura legitimada* aun-

²⁷ Tal fue el caso de María Eugenia Domínguez y Laura López, en cuyo caso no se producirá su regreso a la Argentina, puesto que conformaron sus familias en Brasil, país donde se doctoraron. Paulina Rubio, es asimismo una antropóloga que se desempeña en EEUU. Lea Geler, obtiene beca doctoral en España, regresando al país en 2008 donde actualmente se desempeña como investigadora de CONICET.

²⁸ Los inmigrantes haitianos, en varios casos constituidos también con personería jurídica, generalmente asisten a las universidades argentinas con o sin becas internacionales- para la formación en áreas de la salud (enfermería).

²⁹ Me refiero a Carmen Yanone.

que incorporando elementos de la *performance* afroporteña, algunas de las mujeres afroargentinas que otrora participaran de los bailes del *Shimmy Club* en la *Casa Suiza*²⁹, y también algunas actrices "socialmente blancas". En su preocupación por la *invisibilización*, todas se disponen al trabajo de la *representación* a fin de conseguir horadar "el mito de la desaparición", otorgando por medio del lenguaje teatral posibles situaciones de identificación "a los afrodescendientes que aún no se autoperciben", y asimismo a las instituciones que presentan apertura respecto de este tipo de deconstrucción de imaginario "blanco" de Nación.

El trabajo de la *representación*, demanda un proceso de múltiples ligaduras y nuevas construcciones de significados o procesos interpretativos y agentivos sígnicos: la "construcción de un conjunto de correspondencias entre nuestro mapa conceptual [previo] y el conjunto de signos organizados y arreglados en varios lenguajes que están en lugar de los conceptos o los representan" (Hall, 1997 b [2010], p. 450). En tanto "las identidades se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella" (Hall [1996] 2003, p.18), el esfuerzo por la *representación* "que vincula estos tres elementos y los convierte en un conjunto" pudiera poner así a trabajar el "mito de la desaparición".

Más allá de su definición inicial, desde el *trabajo cultural* la paulatina inserción nacional e internacional de estas lideresas -es decir, su posicionamiento- ameritó su configuración como *asociación* u *organización* en una esfera en la que ambos tipos de grupidades en la escena pos Bicentenario ya son sinónimos. En la medida que su tarea artística y letrada tanto sabe abarcar funciones teatrales como participaciones en pos de los derechos y reparaciones en clave interseccional -*raza* y *género*-, rápidamente este tipo de organizaciones alcanzan formalidad en términos de personería jurídica, sustentabilidad en articulación con fondos concursables, y -más adelante- en desempeños estatales. En un terreno en el que inicialmente son vistas como "migrantes", y más allá de su coincidencia con la política gubernamental nacional y popular, su inserción como afrodescendientes no necesariamente interpeló a todos los grupos de base locales, puesto que estos en su mayoría no presentan una cultura letrada y tienden a otras formas (performáticas) de *representación*. Sin embargo, su tipo de interpelación tuvo y tiene alcances sobre la sociedad argentina en su conjunto, al menos en el marco de espacios político culturales. Esta dinámica mediante la cual se hace manifiesta la diversificación de los grupos afrodescendientes, quizás no refleje tanto una guerra de posiciones como una serie de diferencias en materia de objetivos, interpretaciones y visiones de mundo, erguidas detrás de diferencias de clase social y modos de representación que distancian a unos grupos de mujeres afrodescendientes de otros -y a casi todos ellos de sus pares de clase y activismo ahora definidas como "académicas blancas"³⁰.

Finalmente, una dinámica de tensiones entre "activismo" y "academia" se inauguran también en este período último de la tendencia nacional popular, en el que tanto grupos de estudio como organizaciones afrodescendientes hubieron proliferado, a la vez que hubieron sido en parte reabsorbidos los líderes más destacados por un transitorio o duradero desempeño en el Estado, dando lugar a las dinámicas de *flu-*

³⁰ Estoy utilizando categorías *emic*.

jos y reflujos o *ciclos* que describe Ferreira (2013), siguiendo a Sawyer (2006). Al decir de Hall, en todos estos procesos que -como hemos podido ver- se vieron atravesados y suscitados no únicamente por las coyunturas nacionales y regionales sino también por los *flujos globales*, cualquier política de lo local que intenta organizar a las personas a través de su diversidad de identificaciones, debe ser una lucha que indefectiblemente se conduce posicionalmente:

...todos fuimos construidos de manera compleja, a través de diferentes categorías y estas [categorías] pueden tener el efecto de *localizarnos* en múltiples posiciones de marginalidad y subordinación [o de legitimación y status], pero [estas categorías] no actúan sobre nosotros exactamente de la misma manera... eso es la política de vivir la identidad a través de la diferencia... (Hall [1991] 2010, pp. 327-328).

ALGUNAS CONCLUSIONES, DE CARA A UNA (NUEVA) ETAPA NEOLIBERAL.

En el presente trabajo, siguiendo los principios del *contextualismo radical* propuestos por los estudios culturales británicos -o, más específicamente, siguiendo los conceptos de *ideología*, *hegemonía* y *dominación* en Stuart Hall- hemos señalado diversas coyunturas dadas en las últimas cuatro décadas, en tanto las mismas resultan trascendentes para con los procesos afrodescendientes dados en Argentina. Se delimitó para ello el inicio del período abordado en 1976, dado el impacto *coercitivo* que la dictadura cívico militar tuvo en las iniciativas afroargentinas correspondientes tanto con la "cultura popular negra" como con la cultura letrada. Y asimismo se determinó en el cambio rotundo reciente de la hegemonía nacional popular hacia la hegemonía neoliberal dado en 2016, el límite de este período en análisis.

En los procesos afrodescendientes comprendidos entre estas cuatro décadas argentinas se observan algunas constantes, ya por parte de los mecanismos estatales y de las elites gobernantes, como de los propios grupos afrodescendientes en función de las *redes y pautas* que emanan del contexto internacional. Hemos evitado obliterar cuanto se corresponden estos procesos con la decantación de las denominadas "políticas de identidad" que en la arena local son incipientes, y que parecieran terminar de hacer su ingreso de la mano de un tipo de multiculturalismo tardío que, si bien comenzara a configurarse "desde abajo" en los años '90, resulta más claro solo recientemente tras las nuevas narrativas de Nación dadas en el Bicentenario. Es entonces, que se incorporan por vez primera algunos líderes afrodescendientes en el desempeño estatal, activándose así otros modos de construcción política. Es en paralelo, y no desde la lógica estatal, que los vínculos con instituciones angloparlantes correspondientes con países centrales -más específicamente, con EEUU-, siguieron perfeccionándose desde su aparición en los años '90 y su merma en los años 2000, tanto en un sector de la academia como en algunas asociaciones afrodescendientes que tienden a "formar a sus nuevos líderes" en dichos países y bajo un marco retórico global de la alteridad.

Las construcciones que se desprenden de las intersecciones dadas entre la vida nacional y cierto modelo global de tratamiento de la diferencia o *ciclos de política racial*, como hemos podido ver, impactan de manera directa en las trayectorias de los grupos y colectivos, favoreciendo su articulación, o bien colocándolos en posiciones de divergencia. Claramente, el avance del tipo de representación dada por el *asociacionismo no gubernamental*, en la escena local jugó en desmérito del fortalecimiento de los *movimientos sociales* que, presentando una base étnico racial, conseguían articular una mayor cantidad y diversidad de sectores en pos de los objetivos. La lógica representacional de “la persona jurídica” pareciera articularse muy bien, bajo cualquier modelo de gobierno, con cierta versión culturalista de la diferencia. Esto no quita mérito a la construcción política de los grupos afrodescendientes, sino más bien resalta las limitaciones de este tipo de modelo de corte global que logra, de un modo u otro, inscribirse fuertemente en lo local, bajo cualquier tipo de orientación de gobierno.

Si bien por razones de extensión no se ha detallado tal singularidad, hacia el interior del país y en la periferia urbana, las traducciones de los guiones nacionales y globales suelen entrar en contradicción con los anhelos y las experiencias vividas, pues las *alteridades históricas* configuradas bajo el signo racial de la negritud que es aplicado a la clase social no se enmarcan con facilidad en la retórica del multiculturalismo global o anodino (Segato, 2007). Siendo que “el multiculturalismo no es meramente una doctrina” sino que en todo caso “describe una variedad de estrategias y procesos políticos que [luego muchas veces] quedan inconclusos” (Hall [2000] 2010, p. 584), entendimos aquí que la *corporalización pública* contemporánea, que es resultante de estos procesos afrodescendientes complejos descriptos donde mandatos globales y locales de la identidad dejaron su huella, no parece garantizar o dar respuesta a la vulnerabilización de los derechos que revisten aquellas vidas dadas en los *márgenes de la autopercepción diaspórica*. Son estos sectores quienes, auto-percibiéndose o no como afrodescendientes, padecen muchos de los actos *coercitivos* que emanan de la sociedad o el Estado, ya sea bajo la figura de la discriminación, de los *desplazamientos forzados* y/o de los desalojos, o de los “ruidos molestos” y los estereotipos -esto en el caso de quienes, reconociéndose como afrodescendientes, pueden “demostrar cultura” (Frigerio y Lamborghini, 2010) o bien ejercerla en pos de objetivos políticos (Parody, 2016)-. En no pocos casos, los afrodescendientes que, auto-percibiéndose o no como tales o inscribiéndose o no bajo el mandato de identidades étnicas, habitan en los márgenes de la sociedad, parecieran ser el blanco perfecto para la demarcación de la frontera -de quienes merecen vivir, y quienes merecen morir-, resultando ser así los afrodescendientes de sectores populares -al igual que los grupos indígenas la población más expuesta a la violencia policial. En tanto, los vínculos con instituciones anglo-parlantes pertenecientes a países centrales -más específicamente, a EEUU-, siguen perfeccionándose, tanto en un sector de la academia como en algunas asociaciones u organizaciones de afrodescendientes letrados que tienden a “formar a sus nuevos miembros” (letrados y no letrados) bajo el manto global.

Pensar las realidades locales en términos de *contextualismo radical* quizás puede iluminarnos al respecto de cuánto *la retórica de la diferencia* se ha convertido en *la faz políticamente correcta* de la hegemonía de lo desigual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anecchiarico, M. y Martín, A. (eds.) (2012). *Afropolíticas en América del Sur y el Caribe*. Buenos Aires: Puentes del Sur.
- Brizuela, M. E. (setiembre/octubre 2015). El 8 de noviembre en 2013-2014: Trabajadores culturales y activistas políticos en el movimiento de reivindicación de derechos afrodescendientes en la celebración del Día Nacional de los Afroargentinos y la Cultura Afro en la Ciudad de Buenos Aires. *Cuartas Jornadas de Estudios Afrolatinoamericanos del GEALA*, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Brazão, D. (2017). Las actitudes políticas de los movimientos sociales afros: 15 años de lucha. Congreso Nacional de ALADAA (Sección Argentina) *Seguridad humana, cultura y calidad de vida en Asia y África. Perspectivas desde Latinoamérica*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Candiotti, M. (2016). Hacia una historia de la esclavitud y la abolición en la ciudad de Santa Fe, 1810-1853. En F. Guzmán, L. Geler y A. Frigerio (eds.), *Cartografías Afrolatinoamericanas. Perspectivas Situadas desde la Argentina* (pp. 99-120). Buenos Aires: Biblos.
- Carozzi, M. J. y Frigerio, A. (1992). Mamãe Oxum y la Madre Maria: Santos, Curanderos y Religiones Afro-Brasileñas en Buenos Aires. *AFRO-ASIA*. 71-85. Salvador de Bahía.
- Carrizo, M. (2011). *Córdoba morena (1830-1880)*. Córdoba: Colección Rojo y Negro.
- Cirio, N. P. (2002). *Africanismos y construcción de la tradición negra en las prácticas musicales del culto a san Baltazar en la Argentina* (Tesis de licenciatura en Cs. Antropológicas, orientación sociocultural). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cirio, N. P. (2007). De Eurindia a Bakongo. El viraje identitario argentino después de la asunción de nuestra raíz afro. En *Entremúsicas: música, investigación y docencia*. Recuperado de: <http://entremusicas.files.wordpress.com/2008/04/de-euindia-a-bakongo.pdf>
- Cirio, N. P. (2010). Afroargentino del tronco colonial. Una categoría autogestada. *El Corsito* 39: I-III. Buenos Aires: Centro Cultural Rector Ricardo Rojas.
- Cirio, N. P. (2011). Estética de la (in)diferencia: las canciones de las sociedades carnavalescas afroporteñas de la segunda mitad del siglo XIX de cara al proyecto nacional eurocentrado. *Latin American Music Review*, 36(2), 170-193.
- De la Fuente, A. y Reid Andrews, G. (2018). *Estudios afrolatinoamericanos: una introducción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

- CLACSO; Massachusetts: Afro Latin American Researcher Institute. Harvard University.
- Domínguez, M. E. (2001). *Inmigrantes brasileños en Buenos Aires: el caso de los trabajadores culturales*. (Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Domínguez, E. y Frigerio, A. (2002). Entre a brasilidade e a afrobrasilidade: Trabalhadores culturais em Buenos Aires. En A. Frigerio, y G. L. Ribeiro. *Argentinos e Brasileiros: Encontros, imagens, estereótipos* (pp. 41-70). Petrópolis: Vozes.
- Domínguez, M. E. (2005). Cultura nacional, tradición y trabajo: notas sobre la introducción de la capoeira de Angola en Buenos Aires. En A. Martín, *Folklore en las grandes ciudades. Arte, identidad y cultura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Edwards, E. (2014). Mestizaje Córdoba's Patria Chica: Beyond the Myth of Black Disappearance. In *African and the Black Diaspora*. International Journal's special issue *There Are No Blacks in Argentina: Policing the Border*. 7(2).
- Fernández Bravo, N. (2013). ¿Qué hacemos con los afrodescendientes? Aportes para una crítica de las políticas de la identidad. En F. Guzmán y L. Geler (eds.). *Cartografías afrolatinoamericanas. Perspectivas situadas para análisis transfronterizos*. (pp. 241-260). Buenos Aires: Biblos.
- Ferreira Makl, L. (2013). Desde el arte a la política y viceversa en los ciclos de política racial. En F. Guzmán y L. Geler (eds.). *Cartografías afrolatinoamericanas. Perspectivas situadas para análisis transfronterizos*. (pp. 217-240). Buenos Aires: Biblos.
- Frigerio, A. (1989). Capoeira: De Arte Negra a Esporte Branco. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 85-98. Rio de Janeiro.
- Frigerio, A. (1991). *El desarrollo de la capoeira en Argentina: cómo surge y qué nos puede enseñar sobre la capoeira en general*. Brasil: Oficinas de Capoeira de Angola. GCAP.
- Frigerio, A. (1993). El Candombe Argentino: Crónica de una muerte anunciada. *Revista de Investigaciones Folklóricas de la Universidad de Buenos Aires*, 8, 50-60.
- Frigerio, A. (2006). De la 'desaparición' de los negros a la 'reaparición' de los afrodescendientes: comprendiendo la política de las identidades negras, las clasificaciones raciales y de su estudio en la Argentina. Seminario Internacional *Los Estudios Africanos en América Latina: Herencia, Presencia y Visiones del Otro*. Salvador de Bahía, Brasil.
- García, M. (2016). Estatalidad y visibilización de la presencia africana (2005-2014). *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*, Ensenada, Argentina. En *Memoria Académica*. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8959/ev.8959.pdf
- Geler, L. (2010). *Andares negros, caminos blancos. Afroporteños, Estado y Nación Argentina a fines del siglo XIX*. Rosario: Prohistoria.
- Goldberg, M. (1976). La población negra y mulata de la ciudad de Buenos Aires, 1810-1840. *Desarrollo Económico*, 16(61), 75-99.
- Goldberg M. y Mallo S. (1993). La población africana en Buenos Aires y su campaña. Formas de vida y de subsistencia (1750-1850). *Temas de África y Asia*, 2, 15-69.

- Grossberg, L. (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guzmán, F. (2010). *Los claroscuros del mestizaje. Negros, indios y castas en la Catamarca Colonial*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Hall, S. (1993). Minimal selves. En A. Gray y J. McGuigan (eds.), *Studying Culture* (pp. 134-139). London: Edward Arnold.
- Hall, S. (1994) Some incorrect paths through political correctness. En S. Dunant (ed.), *The War of Words*. London:Virago.
- Hall, S. (1995). ¿Qué es 'lo negro' en la cultura popular negra? *Biblioteca Virtual Universal*. Recuperado el 20 de abril de 2014 de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/1899.pdf>
- Hall, S. (2007) Epilogue: through the prism of an intellectual life. In *Culture, politics, race and diáspora* (pp. 269-291). Kingston: Ian Randle Publishers.
- Hall, S. (2010 [1983]). El problema de la ideología: el marxismo sin garantías. En *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 133-153). Popayán-Colombia: Enviñón Editores.
- Hall, S. ([1985] 2010). Significación, representación, ideología: Alhusser y los debates postestructuralistas. En *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 193-220). Popayán-Lima-Quito: Enviñón Editores-IEP- Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hall, S. ([1997] 2010). El espectáculo del 'Otro'. En *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 419-446). Popayán-Lima-Quito: Enviñón Editores-IEP- Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hall, S. ([2000] 2010). La cuestión multicultural. En *Pensamiento sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 583-618). Bogotá-Lima-Quito: Enviñón Editores-IEP-Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.
- Katzer, L. (2009). El mestizaje como dispositivo biopolítico. En L. Tamagno (coord.), *Pueblos Indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Buenos Aires: Biblos.
- Katzer, L. (2011). *Praxis indígena y gubernamentalidad. Una etnografía de los procesos de producción territorial huarpe en la provincia de Mendoza* (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Kleidermacher, G. (2013). Entre cofradías y venta ambulante: Una caracterización de la inmigración senegalesa en Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social*, 38, 109-130.
- Lamborghini, E. y Frigerio, A. (2010). Quebrando la invisibilidad: Una evaluación de los avances y las limitaciones del activismo negro en Argentina. *El Otro Derecho*, 41, 139-166.
- Lao Montes, A. (2010). Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina. En C. Mosquera Rosero-Labbé, A. Lao Montes y C. Garavito, *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Colombia: Universidad del Valle.
- López, L. (2002). *Candombe y Negritud en Buenos Aires. Una Aproximación a través del Folclore*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

- López, L. (2005 a). O local eo transnacional nas negociações pela inclusão da categoria "afrodescendente" no censo argentino. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, 10(2), 163-182.
- López, L. (2005 b). ¿Hay alguna persona en este Hogar que sea Afrodescendiente? Negociações e disputas políticas em torno das classificações étnicas na Argentina. (Disertación de Maestría). Programa de Pósgraduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- López, L. (2006a). De transnacionalización y censos. Los afrodescendientes en Argentina. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1 (2), 265-286.
- López, L. (2006b). Organización Política y articulación con espacios locales-globales de los afrodescendientes en La Argentina en la última década. *Buenos Aires: Repensando nuestras categorías raciales en Buenos Aires Negra. Identidad y Cultura*. (pp. 99-114). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Maffia, M. y Rodríguez, P. (2016). Reflexividad en torno a las tensiones y los conflictos generados en la interfase del campo de la militancia afro con el campo académico. En F. Guzmán, L. Geler y A. Frigerio (eds.), *Cartografías afrolatinoamericanas*, 2, 203-223. Buenos Aires: Biblos.
- Martino, M. C. (2015). *Afro/argentinos caboverdeanos de Buenos Aires, procesos históricos, políticos e identitarios desde una perspectiva inter-generacional*. (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Martino, M. C. y Martínez, G. M. (2013). Un recorrido histórico por las actas de la Sociedad de Socorros Mutuos Unión caboverdeana de Dock Sud. *Claroscuro*, 12, 96-117.
- Mata, S. E. (2010). Negros y esclavos en la guerra por la independencia, Salta 1810-1821. En S. Mallo e I. Telesca (eds.), *Negros de la patria. Los afrodescendientes en las luchas por la independencia en el antiguo virreinato del Río de la Plata* (pp. 131-148). Buenos Aires: Paradigma Indicial.
- Mayo, C. (1994). *La historia agraria del Interior. Haciendas jesuíticas de Córdoba y el Noroeste*. Buenos Aires: Centro Editor.
- Morales, O. G. (2014). Hacer visible aquello invisibilizado. Discursos de instituciones de afrodescendientes y migrantes africanos en Argentina. *Tabula Rasa*, 21(2014b), 305-323.
- Ocoró Loango, A. (2010-2012). *Afroargentinidad y memoria histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo*. (Tesis de Maestría). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Ocoró Loango, A. (2016). La visibilización estadística de los afrodescendientes en la Argentina en perspectiva histórica. *TRAMA*, 7(7), 58-74.
- Ottenheimer, A. C. (2010). Afrodescendientes y política pública en Argentina: el INADI como caso de estudio. *IV Jornadas Experiencias de la Diversidad*. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Ottenheimer, A. C. y Zubrzycki, B. (2011). Afrodescendientes en Argentina: una aproximación desde las políticas públicas. *Question*, 1(32), 1-10.

- Parody, V. (2014). Música, política y etnicidad: convergencias entre democracia y dictadura en el proceso de relocalización del candombe afrouruguayo en Buenos Aires (1973-2013). *Resonancias*, 18(34), 127-153.
- Parody, V. (2015). *Patrimonio intangible, políticas culturales y universidades públicas en las acciones de "salvaguardia" del candombe (afro) uruguayo en Buenos Aires*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura.
- Parody, V. (2016a). Procesos de comunalización y 'etnodesarrollo' en las prácticas contemporáneas de candombe (afrouuguayo) en Buenos Aires: perspectivas en clave sociocultural en pos del 'decenio de los afrodescendientes'. *Trama*, 7(7), 75-90.
- Parody, V. (2016b). Presencia afrouruguaya en Buenos Aires. Su incidencia sobre las (re) configuraciones políticas, culturales e identitarias afrodescendientes del contexto argentino reciente (1974-2014). *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 1(2), 29-51.
- Picconi, M. L. (2016). *Los colores de la discriminación. Procesos de reemergencia afrodescendiente en Córdoba*. Córdoba: Babel Libros.
- Novillo, J. (2008). Matrimonios, mestizaje e ilegitimidad en la población negra y afroestiza de Tucumán (1800-1814). En N. Siegrist y M. Ghirardi (coord.), *Mestizaje, sangre y matrimonio en territorios de la actual Argentina y Uruguay. Siglos XVIII-XIX* (pp. 73-100). Buenos Aires: Dunken.
- Reid Andrews, G. (1989). *Los afroargentinos de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Reid Andrews, G. (2007). *Afrolatinoamerica 1800-2000*. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Restrepo, E. (ed.) (2013). *Estudios afrocolombianos hoy. Aportes a un campo transdisciplinario*. Popayán-Colombia: Universidad del Cauca.
- Rosal, M. A. (2009). *Africanos y afrodescendientes en el Río de la Plata. Siglos XVIII al XIX*. Buenos Aires: Dunken.
- Sansone, L. (2004 [2004]). *Negritude sem etnicidade*. San Salvador de Bahía: EDUFBA.
- Segato, R. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

A diáspora africana na resistência: o Coletivo CIATA em ação no ensino de química¹

La diáspora africana en la resistencia: el Colectivo CIATA colectiva en acción en la enseñanza de la química

The African diaspora in resistance: the CIATA Collective in action in the teaching of chemistry

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
13 de junio de 2018

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
21 de agosto de 2018

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
29 de octubre de 2018

Marysson Jonas Rodrigues Camargo
Universidade Federal de Goiás
Goiás / Brasil
maryssoncamargo23@hotmail.com

Anna Maria Canavarro Benite
Universidade Federal de Goiás
Goiás / Brasil
anitabenite@gmail.com

Resumo

Apesar de superado nas teorias das ciências naturais, o conceito de raça, como atributo construído socialmente no tempo e no espaço ainda funciona como parâmetro de alocação de pessoas na estrutura social. As ações afirmativas surgem como estratégia de combate ao racismo e podem ser colocadas em prática em todo âmbito da sociedade civil, pois objetivam, principalmente, desfazer a estruturação social que dirige negros e negras a posições econômicas e simbólicas desprivilegiadas. O presente trabalho se configura como uma ação afirmativa tendo como objetivo discutir e refletir sobre a seguinte questão: como se pode incluir a educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de Química? Essa investigação se construiu sob o enfoque epistemológico da afrocentricidade, no qual as pessoas de África e da diáspora devem ser o centro do estudo dos fenômenos sociais, portanto, protagonistas de sua própria história. O trabalho foi desenvolvido pelo viés da pesquisa-ação em dois ciclos em disciplinas planejadas e executadas pelo Coletivo CIATA. Os turnos de discurso foram obtidos por registro fílmico e, posteriormente, transcritos e analisados, em cada ciclo, por meio do referencial de análise da conversação.

Nossos resultados mostram que planejar e executar uma aula de Química pensando no deslocamento epistêmico demandou conhecimentos que foram suprimidos de nossa grade curricular na formação

¹ Este artigo é parte da dissertação de Marysson Jonas Rodrigues Camargo: Estudos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores de Química [manuscrito]: A Experiência do Coletivo Ciata / Universidade Federal De Goiás. - 2018.

Referencia para citar este artículo: Rodrigues Camargo, M. y Canavarro Benite, A.M. (2019). A diáspora africana na resistência: o Coletivo CIATA em ação no ensino de química (1976-2016). *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (1), 99-122.

inicial o que demandou pesquisa e formação em serviço tanto de alunos e orientadora.

Palavras-chave: educação, química, Lei 10.639, Racismo, Movimento Negro, CIATA, LPEQI.

/ Resúmen /

A pesar de su superación en las teorías de las ciencias naturales, el concepto de raza, como atributo construido socialmente en el tiempo y en el espacio, todavía funciona como parámetro de asignación de personas en la estructura social. Las acciones afirmativas surgen como estrategia de combate al racismo y pueden ser puestas en práctica en todo ámbito de la sociedad civil, pues objetivan, principalmente, deshacer la estructuración social que dirige negros y negras a posiciones económicas y simbólicas desfavorecidas. El presente trabajo se configura como una acción afirmativa teniendo como objetivo discutir y reflexionar sobre la siguiente cuestión: ¿cómo se puede incluir la educación para las relaciones étnico-raciales en la formación de profesores de Química? Esta investigación se construyó bajo el enfoque epistemológico de la afrocentricidad, en el cual las personas de África y de la diáspora deben ser el centro del estudio de los fenómenos sociales, por lo tanto, protagonistas de su propia historia. El trabajo fue desarrollado por el sesgo de la investigación-acción en dos ciclos en disciplinas planificadas y ejecutadas por el Colectivo CIATA. Los turnos de discurso fueron obtenidos por registro fílmico y, posteriormente, transcritos y analizados, en cada ciclo, por medio del referencial de análisis de la conversación. Nuestros resultados muestran que planear y ejecutar una clase de Química pensando en el desplazamiento epistémico demandó conocimientos que fueron suprimidos de nuestra parrilla curricular en la formación inicial lo que demandó investigación y formación en servicio tanto de alumnos y orientadora.

Palabras clave: educación, química, Ley 10.639, racismo, Movimiento Negro, CIATA, LPEQI.

/ Abstract /

Affirmative action rises as a strategy to combat racism and can be put into practice in all spheres of civil society, because it mainly aims to undo the social structure that drives black people to underprivileged economic and symbolic positions. This study presents an affirmative action aiming to discuss and reflect on the following question: how can education for ethnic-racial relations be included in the teaching of chemistry? This research was constructed under the epistemological approach of Afrocentricity, in which the people from Africa and the diaspora must be the center of the study of social phenomena, therefore protagonists of their own history. The work was developed within the bias of action-research along two disciplines planned and performed by the Ciata Collective of Research Laboratory in Chemical Education and Inclusion (LPEQI) from the Federal University of Goiás. The speeches

obtained by film recording and, subsequently, transcribed were analyzed through the reference analysis of the conversation. Our results show that planning and executing a Chemistry class thinking about the epistemic displacement demanded knowledge that was suppressed from our curriculum in the initial formation, which demanded, therefore, research and in-service training of both students and teachers.

Key words: education, chemistry, Law 10.639, racism, Black Movement, CIATA, LPEQI.

À GUIA DE INTRODUÇÃO

O racismo interdita o acesso das populações negras a direitos sociais por intermédio de ideologias e atitudes que produz. Essas, por sua vez, têm implicações em todos os níveis da vida social refletidas em resultados de inúmeras pesquisas. Em 2011, por exemplo, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em colaboração com a Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres, Secretaria de Políticas para Mulheres (SMP) e Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) divulga um comparativo da média de anos de estudo da população com 16 anos ou mais de idade, considerando-se gênero e cor. Homens e mulheres negros (as) tiveram a pior média, não obstante os avanços e conquistas, entre os anos de 1999 e 2009 que foram comparados (Figura 1) (IPEA 2011).



Figura 1: Média de anos de estudo da população com 16 anos ou mais por gênero e cor. Fonte: IPEA, 2011

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 mostrou que mais de 3,8 milhões de crianças e adolescente em idade escolar não estão nas escolas. O perfil dessa exclusão evidencia os reflexos do racismo na sociedade brasileira visto que a maioria destas crianças e jovens excluídos da escola são meninos negros, de família com renda por pessoa de até meio salário mínimo e com pais ou responsáveis leigos ou que não concluíram o ensino fundamental. Desse contingente excluído da escola para os que estão na faixa etária dos 11 aos 17 a pressão do mercado de trabalho também aparece como forte causa do abandono escolar. Observa-se que desde a segunda

fase do Ensino Fundamental as diferenças entre crianças, adolescentes e jovens negros que evadem a escola, comparados aos brancos, é crescente (Fundo das Nações Unidas para Infância [UNICEF] 2014).

As desigualdades entre a população negra e o estrato branco de brasileiros acabam por refletir no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal meio de entrada nas universidades públicas brasileiro. E, mesmo sendo maioria entre os inscritos (Tabela 1) os/as jovens negros e negras possuem nota inferior em todas as áreas de conhecimento avaliadas (Tabela 2), consequência de uma trajetória escolar desfavorecida.

Tabela 1: A cor e o sexo biológico dos candidatos do ENEM 2014

Total de Inscritos	8. 721. 946		
Cor	Branca	Parda	Preta
Candidatos/as	3. 488. 778	4. 099. 315	1. 133. 853
Porcentagem por cor (%)	40	47	13
Porcentagem por sexo feminino	61%	61%	51%
Porcentagem por sexo masculino	39%	39%	49%

Adaptado de Leão e Campos (2016).

Tabela 2: Desempenho de inscritos no ENEM 2014 conforme a cor

	Branco	Pardo	Preta
Ciências da natureza	505,4	481,4	480,7
Ciências humanas	568,2	545,6	546,1
Linguagens e Códigos	530,2	507,3	507,3
Matemática	507,4	469,1	467,9
Redação	405,8	358,6	356,3
Média simples	503,4	472,4	471,7

Adaptado de Leão e Campos (2016).

Tais discrepâncias – na média de anos estudados, na evasão escolar e no desempenho no ENEM – em desfavor da comunidade negro-brasileira devem-se também à conclusão de que estas instâncias são um microcosmo social e o:

...,racismo, na escola, se concretiza por meio não só de atitudes ativas (agressões, humilhações, apelidos, violências físicas), mas de forma mais –sutíl por meio da falta de reconhecimento e de estímulo, da negação de uma história de resistência do povo negro no Brasil e de suas identidades, da desatenção, da distribuição desigual de afeto e da baixa expectativa positiva por parte de profissionais de educação com relação ao desempenho de crianças, jovens e adultos negros. Não há como negar que o baixo desempenho dos meninos e o abandono da escola também precisam ser analisados na chave de formas de resistência dos jovens ao modelo de escola constituído. As políticas de avaliação e de promoção da aprendizagem ainda pouco refletem estas desigualdades de gênero e raça como

questões estruturantes do desafio educacional brasileiro e o racismo como obstáculo para o desenvolvimento de habilidades, entre elas, de leitura, escrita e matemática (Carreira, 2011, p. 76).

Cientes dessa realidade o Movimento Negro – movimento social brasileiro que congrega pessoas e entidades no combate ao racismo – pressionou o Congresso Nacional Brasileiro com uma demanda que visava impactar o currículo da escola de modo que esse também representasse a cultura e história africana e afrobrasileira e não apenas a cultura eucêntrica tradicional, com a meta de tornar a escola um ambiente que acolha o/a aluno(a) negro(a). A deputada e o deputado federais Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira, respectivamente, professora no Rio Grande Sul e ativista do movimento negro do Mato Grosso do Sul, ambos do Partido dos Trabalhadores, apresentam o projeto de lei que modifica o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e conseguem êxito na aprovação do mesmo. Em 9 janeiro de 2003 foi promulgada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva a lei nº 10.639² que estabelece mudanças no currículo das escolas brasileiras, tornando obrigatório as instituições públicas e privadas de educação incluïrem na ação docente o conteúdo de ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Dias 2005).

Para Muller e Coelho, a lei 10.639/03 é êxito do Movimento Negro do Brasil que buscava deferir uma reivindicação dos negros e de demais membros da coletividade preocupados em construir uma sociedade mais equânime e atender reivindicações dos que entendem que no Brasil ainda se sustentam desigualdades raciais mascaradas pelo mito democracia racial (Muller e Coelho 2013). A lei objetiva também ampliar o foco dos currículos de ensino brasileiros tão marcadamente eurocêntricos a fim de contemplar, do passado ao presente, os africanos e seus descendentes que contribuíram e contribuem para construção do nosso país.

Entendemos a lei 10.639/03 como uma política de ação afirmativa, pois objetiva defender um grupo racial que deliberadamente e sistematicamente tiveram direitos negados. A referida lei faz parte de um arcabouço legislativo que obriga as instituições de ensino a incluïrem mudanças curriculares que busquem superar a imperceptibilidade tangente a comunidade negra brasileira dando visibilidade a este grupo por intermédio de tais mudanças (Lessa 2015). Concordamos com Gomes (2010) que:

É importante desmistificar a ideia de que tais políticas só podem ser implementadas por meio da política de cotas e que, na educação, somente o ensino superior é passível de ações afirmativas. Tais políticas possuem caráter mais amplo, denso e profundo. Ao considerar essa dimensão, a Lei nº 10.639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares (p. 20).

² Alterada pela lei 11.645 de 10 de março de 2008 que acrescentando na Lei 9.934 de Diretrizes e Bases de 1996 cultura e história dos povos indígenas como componente curricular obrigatórias em todas as instâncias de ensino brasileiras.

No ano de 2004 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança um documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” objetivando ampliar as discussões em torno desse tema e mobilizar a sociedade civil para a efetivação de uma educação mais democrática:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2004, p. 16,17).

Porém, como resultante desses dispositivos legais, surgem novos desafios e um deles certamente relaciona-se a capacitação dos profissionais de educação para trabalharem com esse novo currículo. Destarte, defendemos a formação inicial de professores de Química, também pela ampliação do foco curricular das licenciaturas abarcando os temas propostos pelas lei e diretrizes supracitadas. Justifica-se tal proposição pelo fato de os africanos e afrodescendentes - representantes dos alunos pertencentes a comunidade negra brasileira em sala de aula - assim como demais segmentos da sociedade brasileira, também foram precursores do que entendemos no mundo moderno como conhecimento científico, sendo a África uma matriz, não menos válida que a Europa, para a Ciência, a qual os professores são representantes na escola (Benite e outros, 2017).

Desta forma a escola deveria ser um dos espaços onde as representações de negros e negras serão revistas e editadas de modo a se construir uma visão positiva deste segmento. Segundo Fernandes e Souza, são essas representações que, na história, permeiam a sociedade e reverberam nas relações étnico-raciais de modo que as representações que sobressaíram foram aquelas produzidas pelos grupos dominantes, suficientemente fortes para representarem mais a um grupo social em agravo de outros. E isto interfere na formação de uma identidade positiva àquele grupo social sub-representado (Fernandes e Souza 2016).

Ou seja, segundo as autoras, o “ser negro” perpassa a representatividade social de negros e negras em todos os contextos, pois são essas representações, historicamente construídas, que determinarão as identidades específicas e coletivas. Logo, edificar uma identidade negra

positiva é, em outras palavras, representar dignamente a população negra em todos os espaços, inclusive na escola, nas universidades e nos currículos (Fernandes e Souza 2016). Mas importa dizer que isso será possível combinado com a desconstrução do lugar do branco na sociedade, ou seja, repensar o lugar de maior status na hierarquia racial (Muller e Cardoso, 2018). O racismo naturaliza posições privilegiadas e de prestígio ao segmento branco, portanto, é preciso atuar em frentes que também desmistifiquem esse lugar em busca de uma sociedade menos desigual.

Este trabalho objetiva, de forma geral, investigar a seguinte questão: como se pode incluir a temática educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química? E, em busca de uma possível resposta, investigamos especificamente se a discussão sobre a Educação para as Relações Étnico Raciais foi introduzida na formação inicial de professores de química por meio de um grupo de estudos, o Coletivo Ciata, do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI) do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás.

AS TESSITURAS DO PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa pretendeu-se investigar parte da história de atuação do Coletivo Negro Ciata³, ao qual pertencemos: nosso coletivo nasce em 2009 como parte do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI) no Núcleo de Pesquisas em Ensino de Ciências (NUPEC) do Instituto de Química (IQ) da Universidade Federal de Goiás (UFG) com o objetivo de pesquisar relações étnico-raciais na formação de professores de Química e a implementação da lei 10639/03 no ensino de Química (Benite, Pereira e Costa 2016).

Da fundação em 2009 até 2013, nosso coletivo permaneceu com atividades concentradas, principalmente, no campus da universidade. Foi um momento em que o grupo buscava descortinar as possibilidades que poderiam existir no ensinar química implementando a lei 10.639/03. Uma dessas pesquisas iniciais do grupo chega à conclusão que:

...percebemos que para que o professor realize seu trabalho contemplando a lei [lei 10.639] na sala de aula, faz-se necessário um saber (conhecer a lei) e um saber-fazer (compreender o que deve ser feito com a lei). Saberes esses que deveriam ser ensinados em sua formação nas Instituições de Ensino Superior (Souza, Arantes e Benite, 2011, p.1).

Sendo esses sujeitos do conhecimento da lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para Educação para as Relações Étnico Raciais, passamos a aprendizagem do saber-fazer, isto é, o momento em que nós professores de química precisávamos nos instrumentalizar para a implementação da Lei 10.639/2003 no ensino de Química. O recorte deste artigo se atém a essa segunda fase de nossa trajetória: o momento de colocar o currículo em ação na escola.

Romper as fronteiras do campus, ou seja, resgatar a função social da universidade e entrar na sala de aula construindo o currículo em ação,

³ Hilária Batista de Almeida ou Tia Ciata (1854-1924) era baiana, foi cozinheira e mãe-de-santo no Rio de Janeiro. Influenciadora no seu tempo e mãe de 14 filhos. Sua casa era frequentada por nomes como Pixinguinha, Donga entre outros, cenário no qual nasce o samba.

tal como o defendemos, foi um momento importante para nós. Porém, a partir do momento que celebramos parcerias com as escolas-campo (que descreveremos nos tópicos que se seguem) passamos a nos perguntar: como fazer? Como buscar a transformação social, discutir racismo ou mesmo trabalhar com a história e cultura africana e afro-brasileira em uma intervenção pedagógica (IP) de Química?

O nosso primeiro passo foi o planejamento. Segundo Menegolla e Sant'Anna (2003) "planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir" (p. 21). Assim, pensar no como ensinar uma ciência que refletisse outra espisteme de produção para além da hegemônica eurocentrada foi o nosso desafio inicial levando à pesquisa e reflexões que permitissem a construção dos planos de intervenções pedagógicas.

Denominamos de desafio porque nossa formação, tendo em vista que a nossa grade curricular não englobava de forma obrigatória disciplinas que discutissem o planejamento de intervenções pedagógicas de química para o sujeito não universal, fazendo com que a única fonte de referenciais que nos instrumentalizassem ou que pelo menos nos auxiliassem a interseccionar ensino de química, história e cultura africana e afro-brasileira e as relações étnico raciais fosse advinda do nosso grupo de estudos no Coletivo Ciata.

Recorremos a autores como Henrique Cunha Júnior, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Joseph Ki-Zerbo, Lélia Gonzáles, Carlos Moore Wedderburn, Frantz Fanon, Bell Hooks entre outros. A primeira obra que lemos em grupo foi *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952) de Frantz Fanon, a quem é creditada a origem da filosofia de matriz africana. Nossa formação no que se refere a apropriação de aspectos teóricos-metodológicos para o ensino de química com a premissa de atendimento às propostas legais já citadas, portanto, se deu concomitantemente ao serviço, a pesquisa e a ação.

Logo, devido a esta ausência de pressupostos teórico-metodológicos oferecidos pelo nosso curso oficialmente, falar de relações e a história de qualquer povo em aulas de química pareciam assuntos ainda externos aos focos de interesse do conhecimento químico que, *a priori*, tem a tradição de ensinar a nossos alunos apenas a lidar com símbolos, fórmulas, cálculos estequiométricos, substâncias e misturas, ou seja, conceitos abstratos. Destarte, por considerarmos que nossas experiências enquanto grupo de pesquisa, podem contribuir para alavancar pressupostos teórico-metodológicos em nossa área é que decidimos investigar por meio da pesquisa-ação algumas experiências do Coletivo Ciata.

Esta é uma pesquisa-ação, ou seja, um estudo sistematizado que objetiva o aperfeiçoamento da atuação de profissionais envolvidos na ação. A pesquisa-ação se caracteriza, portanto, por centrar-se na percepção histórica e social dos que nela se envolvem da existência de problemas que podem ser superados a partir da práxis. Neste sentido, o pesquisador busca desvelar a realidade tendo como dado o ângulo de visão dos envolvidos e, assim, reproduzir, discursivamente, os fatores implicados e resultantes no e do contexto da ação e determinar a interdependência entre tais fatores.

A pesquisa-ação, de acordo com Stenhouse, pode ser de grande valia para aperfeiçoar a ação docente, desde que produza conclusões aplicáveis e que sejam passíveis de prova por parte dos professores. O autor ainda sugere que a pesquisa-ação pode ser útil se oferecer descrições de casos que sejam ricas em detalhes para que professores possam comparar com a realidade em que estão inseridos (Stenhouse 2004).

Considerando esses pressupostos, esta pesquisa-ação se caracteriza por tentar descrever sistematicamente as ações e reflexões sobre e nas ações mediadas. Nós procuramos racionalizar o processo de modo a produzir uma “teoria da ação” que só poderá ser comprovada a partir de uma prática refletida de outros professores, ou seja, não temos como meta inventar uma técnica do fazer educativo, porém, queremos propor orientações que ajudem os demais professores a entenderem o mecanismo da nossa ação para que possam aplicar dentro de suas especificidades locais criticamente (Stenhouse 2004).

Este trabalho foi desenvolvido em ciclos de pesquisa-ação. E cada qual foi composto por 5 etapas (Figura 2). Esses ciclos denotam experiências do Coletivo Ciata nos níveis fundamental e médio. Conforme o esquema da Figura 2 cada ciclo da pesquisa, que foram as diferentes disciplinas ministradas pelo Ciata, seguiu a cinco passos consecutivos que descrevemos pormenorizadamente a seguir.

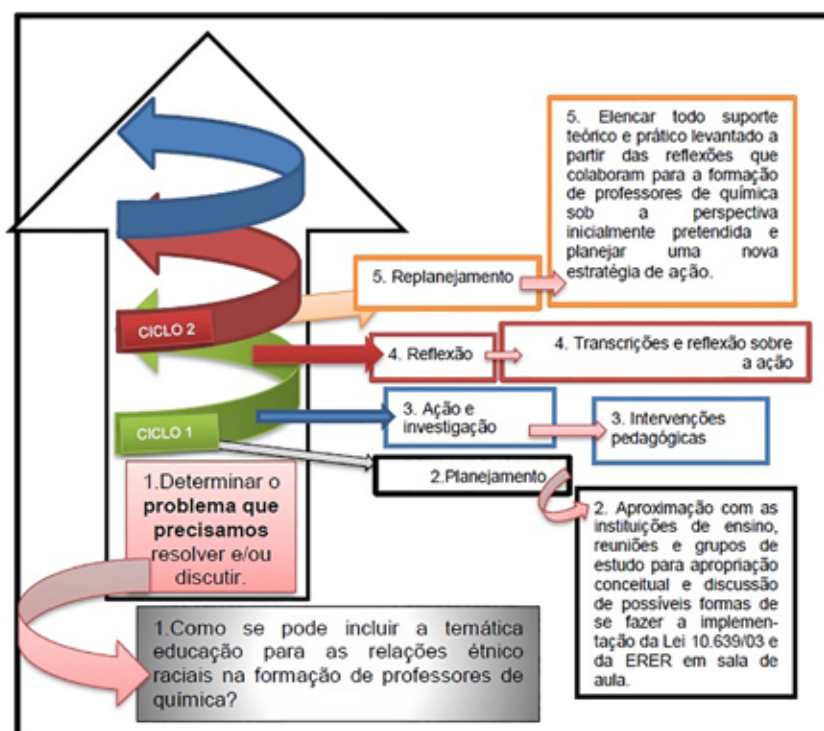


Figura 2: Esquema de pesquisa-ação: representação de cada ciclo da pesquisa.
Fonte: autores.

Foram sujeitos da pesquisa os professores pibidianos que identificamos por **IC**, a professora supervisora (**PS**) e os/as alunos e alunas, de diferentes séries do ensino médio, identificados de **A1** até **A11**. Dessa forma a coleta de dados desse segundo ciclo se deu por registro filmico das intervenções pedagógicas e posterior transcrição e análise.

Nossos resultados foram analisados por intermédio da técnica de **análise da conversação**. Assim, temos por base que, enquanto ser que fala, o ser humano faz da língua oral uma atividade comunicativa entre dois ou mais interlocutores que desenvolvem turnos de fala sobre variados assuntos (Marcuschi 1986). A conversação é um processo de socialização, no qual seres humanos podem mediar entre si conhecimentos, logo pode ser classificado como simétrico quando os falantes ocupam posições iguais ou assimétrico quando pelo menos um dos interlocutores tem maior influência sobre os demais partícipes do diálogo, como é o caso do uso da língua falada, por exemplo, em sala de aula na qual o professor ocupa posição de autoridade no assunto (Castilho 2002).

Os ciclos de pesquisa-ação foram compostos por intervenções pedagógicas que foram gravadas em áudio e vídeo e depois transcritos. Devido fala ser construída e executada ao mesmo tempo e esta característica é notável nos diálogos quando o interlocutor reestrutura um discurso, sobrepõe falas, faz uma pausa, aumenta entonação etc. algumas marcas textuais fazem-se necessário descrever (Marcuschi 1986). Cada uma das intervenções pedagógicas produz centenas de turnos de fala que podem ser agrupados por assuntos – chamados tópicos discursivos – destes tópicos foram retiradas partes para análise e discussão neste trabalho que chamamos de “Extrato”. Tendo por base esses pressupostos os extratos transcritos de cada ciclo de pesquisa-ação foram analisados, conforme referencial teórico (Marcuschi 1986).

DESVELANDO AS TRAMAS: O ANTIRRACISMO NA QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO

O segundo ciclo de pesquisa-ação começa quando, por intermédio do PIBID, parte dos alunos bolsistas integrantes do Ciata foram alocados em uma das escolas partícipes do subprojeto Química, cuja orientadora desta pesquisa, era, em 2014, também coordenadora do subprojeto. Em nossa parceria com o CEPAE ficou estabelecido que cumpriríamos os objetivos do subprojeto do PIBID concomitante aos objetivos da pesquisa.

Assim, nosso grupo de estudos centrou-se em planejar aulas de química que abordassem a experimentação em química e a implementação da Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ministramos a disciplina do início ao fim supervisionados pela professora responsável da disciplina “Química Experimental” no CEPAE que também era a professora supervisora no PIBID com a coordenação da professora orientadora desta dissertação.

Por motivos de espaço vamos trazer apenas uma das intervenções deste ciclo de pesquisa-ação, cujo plano de aula transcrevemos abaixo no Quadro 1 da intervenção pedagógica intitulada “**Valores Civilizatórios Afro-brasileiros: Uma Discussão a Partir da Síntese do Biodiesel**”, para discussão. A intervenção pedagógica gerou 312 turnos de discursos divididos em dois encontros de 90 minutos nos dias 10 e 17 de novembro de 2014.

Intervenção Pedagógica: 10 e 17/11/2014 Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros: Uma Discussão a Partir da Síntese do Biodiesel	Disciplina (série): Química Experimental (Ensino Médio)
Tempo utilizado	2 encontros de 90 minutos
Desenvolvimento	Esta intervenção pedagógica se dará por meio de exposição, leitura textual, execução de um experimento e posterior discussão divididos em quatro momentos: 1) Discussão inicial sobre a importância do biodiesel e possíveis vantagens do seu uso; 2) Leitura dinâmica do texto V (Anexo II) e discussão dos dados trazidos por ele; 3) Discussão dos valores civilizatórios afro-brasileiros e como permeiam nossa sociedade sem sabermos a sua origem; 4) Execução e discussão do experimento, este que devido ao seu tempo será iniciado no começo da intervenção pedagógica.
Objetivos	Discutir os valores civilizatórios africanos a partir dos estudos da síntese do biodiesel utilizando-se os óleos vegetais de oleaginosas de origem africana. Identificar a influência africana em nossa sociedade e no modo como agimos. Discutir os conceitos químicos envolvidos na produção do biodiesel.
Estratégia de avaliação	A avaliação da intervenção pedagógica será feita com análise da conversação do registro filmico transcrito.

Quadro 1: Planjamento de Intervenção Pedagógica na disciplina Química Experimental no CEPAE

Nosso planejamento buscou discutir de forma inclusiva a abordagem histórico-cultural afro-brasileira concomitante a uma abordagem conceitual que envolve a discussão de conteúdos especificamente químicos. No caso desta IP, descrita no Quadro 1, foi pensada conforme os três níveis do conhecimento químico (Figura 3). Para nós, isso reflete que, cada ciclo anterior da pesquisa, acaba por configurar ou pelo menos influenciar, as ações dos ciclos posteriores levando a um planejamento e organização do trabalho docente de forma cada vez mais satisfatória e competente.



Figura 3: A intervenção pedagógica conforme os níveis do conhecimento químico. Fonte: autores.

Parafraseando Schön, são as reflexões das nossas experiências do pretérito que possibilitaram, no planejamento e na ação, nos tornarmos professores de química mais habilidosos (embora em formação ainda) naqueles que eram nossos objetivos: ensinar química a partir de um deslocamento epistêmico (Schon 2007). Ou seja, “a nossa reflexão sobre a nossa reflexão-na-ação passada pode conformar indiretamente nossa ação futura ” (SCHÖN, 2007, p. 36). Assim, coletivamente, criamos a ementa da nova disciplina para o Ensino Médio, construímos os planos de aula e partimos para ação mediada em sala de aula.

A partir desses pressupostos, passamos agora a analisar e discutir extratos da intervenção pedagógica do plano transcrito no **Quadro 1**. Vamos à análise e discussão do Extrato 1 de QEM intitulado “**Elementos diásporos na aula de química: óleos e gorduras**”:

Extrato 1/QEM: Elementos diásporos na aula de Química: óleos e gorduras

- 31 **IC1:** O óleo de palma é o mesmo que o óleo de dendê, na prova do Enem caiu qual era o melhor tipo de óleo usado na produção de biodiesel, no caso era o óleo de palma que é o mesmo que óleo de dendê. Ele é um óleo que tem menos instaurações. Bom pessoal, vamos começar a ler nosso texto aqui. Quem se candidata a ler para nós.... Vamos pular alguns parágrafos porque não vai dar tempo. Quem vai ler o primeiro parágrafo para a gente?
- 32 **A3:** Lê primeiro parágrafo.
- 33 **IC1:** Então esse 1º parágrafo está falando de óleos e gorduras e fala das diferenças entre eles. Por que a gente chama algumas coisas de óleo e outras de gorduras?
- 34 **A1:** Você põe óleo e depois vai reagir com alguma coisa e vai produzir gordura.
- 35 **IC1:** Não.
- 37 **IC1:** Bom a diferença entre óleos e gorduras é a temperatura... O aspecto físico que eles têm na temperatura ambiente. As gorduras na temperatura ambiente, por exemplo, a gordura de porco qual aspecto tem?
- 38 **A1:** Pastosa.
- 39 **IC1:** Pastosa, ele tem um aspecto mais sólido. E os óleos?
- 40 **ALGUNS ALUNOS:** São líquidos.
- 41 **IC1:** Líquidos. Por isso que a gente chama algumas coisas de óleos e outras de gordura. Claro que isso tem haver também com a constituição, as partículas que formam o óleo, as partículas que formam a gordura elas interagem de uma maneira diferente quando estiverem numa temperatura ambiente. Por exemplo, eles vão ter aquele aspecto. Entenderam? Compreenderam isso? ...Bom o segundo parágrafo vou só falar sobre ele.... No Brasil nós temos cultivadas aqui duas espécies de óleos vegetais que são frutos da diáspora africana que é o tema da nossa aula e que a gente está falando em especial hoje do dendê. Alguém sabe onde aqui no brasil...
- 42 **ALUNOS:** Bahia.
- 43 **IC1:** Mas é só na Bahia que tem?
- 44 **ALUNOS:** Não.

- 45** **ICI:** Na Amazônia eles também estão cultivando bastante o dendê, porque lá também tem um clima favorável para sua produção. Alguém lê o 3º e 4º parágrafo?
- 47** **ICI:** Bom, então quer dizer que desde os primórdios lá dos egípcios eles já tinha técnicas de extração de óleo, como que vocês acham que se extrai esse óleo?
- 48** **A1:** Prensagem.
- 49** **ICI:** Prensando né, eles utilizavam uma técnica de emprego de força mecânica para obtenção do óleo. O que a gente quer que vocês entendam é que devemos valorizar também não só essas técnicas (aponta para o experimento realizado) que a gente tem hoje, mas para gente chegar até a essas técnicas nossos ancestrais lá na África, em outros continentes também contribuíram para a ciência, para desenvolver tudo que a gente tem hoje. Claro que naquela época a sociedade tinha uma outra complexidade, eram sociedades diferentes das que temos hoje por isso que as técnicas eram para aquela época.

No Extrato 1 de QEM, ICI com suporte de material didático discute com os/as alunos/as sobre estrutura e propriedade que definem os óleos e as gorduras tendo como contexto a inserção do fruto dendê na cultura brasileira através da diáspora africana. Óleos e gorduras estão inclusos na classe de substâncias conhecida como lipídios. Os lipídios são um grupo de substâncias orgânicas hidrofóbicas constituídas por ácidos graxos e derivados, esteróis, ceras e carotenoides (Ramalho e Suarez 2013; Merçon 2010)

No turno **33**, ICI começa a questionar sobre a diferença entre óleos e gorduras; no turno **34**, A1 responde incorretamente supondo que as diferenças empíricas entre óleos e gorduras são resultantes da reação de óleos com alguma outra substância. Merçon define lipídios como um tipo de macronutriente com função energética e que é responsável pelos aroma e sabor nos alimentos. Os óleos e as gorduras estão no subgrupo dos ácidos graxos e derivados e, diferenciam entre si, por terem aspecto líquido, os óleos e sólido, as gorduras, considerando a temperatura ambiente (Merçon 2010).

Nos turnos **37**, **39** e **41**, ICI desenvolve discursos no intento de responder à pergunta levantada por ele mesmo no turno **33**: óleos e gorduras possuem diferentes estados físicos a temperatura ambiente devido a serem constituídos por moléculas diferentes que interagem entre si de forma diferente na referida condição. Ainda segundo Merçon (2010), óleos e gorduras são predominantemente constituídos por triacilgliceróis que são substâncias formadas a partir da reação de um ácido graxo com o glicerol (Figura 4).

Óleos e gorduras se diferenciam devido às cadeias carbônicas (R_1 , R_2 e R_3) acopladas nas estruturas dos ácidos graxos e/ou triacilgliceróis que os constituem. Ou seja, se as cadeias possuírem ramificações ou quantidades de carbonos insaturados e/ou saturados influenciarão no aspecto físico em temperatura ambiente de um lipídio o classificando como óleo ou gordura (Merçon 2010).

As propriedades físicas que determinam o estado físico das substâncias, em determinada faixa de temperatura, são as temperaturas

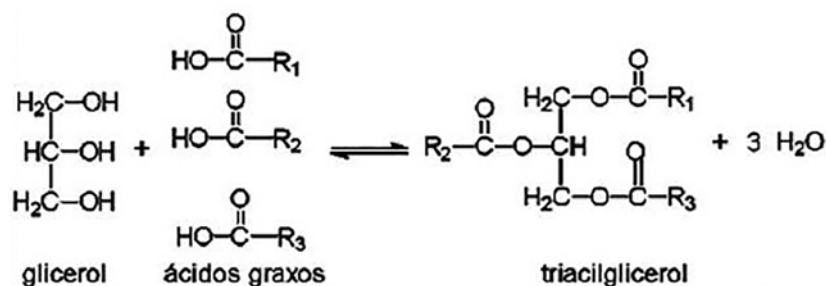


Figura 4: Equação química genérica que representa a reação de formação do triacilglicerol. Fonte: (Merçon, 2010, p. 78)

de fusão e de ebulição. Ambas as propriedades, no entanto, são reflexos da estrutura microscópica e das forças intermoleculares das entidades químicas que caracterizam cada tipo de óleo e gordura. Segundo Merçon, as temperaturas de fusão e ebulição resultam das interações entre as moléculas constituintes dos óleos e gorduras (Merçon 2010). Dessa forma, cadeias maiores tendem a ter ponto de fusão mais elevado, pois as forças de van der Waals (forças intermoleculares) são intensificadas. Considera-se também que a presença de insaturações diminui as temperaturas de fusão, pois a aproximação das moléculas para formar os dipolos induzidos é dificultada pela presença das ligações duplas.

Por se tratarem também de moléculas grandes, são observados tanto em óleos como em gorduras elevados pontos de ebulição. Por serem maiores e estabelecerem muitos pontos de aproximação entre suas moléculas assim a energia necessária para romper essas interações também é grande. Por isso, podemos utilizar óleos e gorduras no preparo de alimentos cozidos e fritos. Portanto, podemos inferir que os óleos são constituídos principalmente por triacilgliceróis com cadeias menores e/ou cadeias mais insaturadas. As gorduras, por sua vez, devem ser constituídas por triacilgliceróis com cadeias mais saturadas e/ou cadeias com maior número de carbonos. ICI não detalha todos os motivos e explicações para diferença física e química de óleos e gorduras, pois tratava-se de uma turma composta por alunos das três séries do ensino médio e ICI deveria abordar os conteúdos de forma a atender o nível de abstração e entendimento de todos/as os/as alunos/as.

Ainda no turno 41, ICI apresenta o dendê como fruto da diáspora africana. ICI nos turnos 43 e 45 elenca duas regiões tradicionais no cultivo do dendê: Bahia e a região amazônica. Segundo Müller, o dendê é o fruto de uma palmácea cujo nome científico é *Elaeis guineensis*, é oriundo do continente africano (costa Ocidental africana) chegando ao Brasil por ocasião do tráfico de pessoas negras para a escravização na América Portuguesa. Todo o fruto do dendê é aproveitável: do mesocarpo se obtém o óleo de palma (óleo de dendê) que é utilizado na indústria alimentícia, fabrico de sabões e produção de biocombustível; da castanha (endocarpo) se produz o óleo de palmiste que tem ampla utilização na indústria cosmética e alimentícia; no caso da torta⁴ do óleo de palmiste pode ser aproveitada na indústria de produção de alimentos para bovinos, suínos e produção de adubo (Müller 1980).

O processo de beneficiamento do fruto do dendezeiro fornece em média 20% de óleo de palma, 1,5% de óleo de palmiste, 3,5%

⁴ Torta: subproduto residual.

de torta de palmiste, 22% de engaços, 12% tortas de dendê, 5% de cascas e uma variedade de efluentes líquidos denominados na literatura por *Palm Oil Mill Effluent*. Este último a literatura indica como componente na produção de plástico biodegradável (Rosa e outros 2011).

Todo o restante do fruto (cachos vagos, fibras da polpa, cascas) pode ainda ser utilizado no fabrico de adubo e também na produção de bioenergia (Muller 1980). O estudo da Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA, 2003) aponta que, na ocasião deste estudo, o Brasil ocupava a 13ª posição entre os países que mais produziam o óleo de palma, cerca de 115 mil toneladas por ano. É uma quantidade bastante pequena, visto que o Brasil possui território e clima para produzir muito mais (SUFRAMA, 2003).

Segundo Silva e colaboradores, versando sobre a química do dendê, os ácidos graxos presentes no fruto do dendezeiro são os ácidos saturados mirístico, palmítico e esteárico; e os ácidos insaturados oleico e linoleico. Destes, os principais componentes do óleo de palma são os ácidos palmítico e oleico (Silva e outros 2017).

O óleo de dendê é líquido a 30°C e sólido em temperaturas abaixo de 15°C. A cor vermelha característica do óleo de dendê ocorre devido à presença de carotenoides que são substâncias antioxidantes e precursoras na síntese de vitamina A e, também, são responsáveis pela coloração do óleo de dendê que varia entre o amarelo e vermelho. A coloração depende da concentração de carotenoides que, segundo a legislação, deve estar na faixa de 500 a 2000 mg/Kg no óleo de dendê. O óleo de dendê também é fonte de vitamina E, sendo constituído por tocoferóis e tocotrienóis (Silva 2007).

Mas a importância do dendê vai além de suas propriedades físico-químicas aproveitadas pela indústria oleoquímica. O dendê é patrimônio imaterial da cultura africana sendo utilizado na liturgia de religiões de matriz africana, como o candomblé, por exemplo. O óleo (ou azeite) de dendê também foi incorporado à culinária baiana na diáspora e configurou-se como marca identitária daquela região (Machado 2012).

Tamanho foi a propagação do azeite de dendê no território baiano que o mesmo chegou a ser importado do continente africano, em tempos de tráfico negreiro, tendo como moeda de troca outros insumos, como o fumo e o açúcar. Porém, mais do que a falta de dendezeiros para a produção de óleo suficiente ao consumo baiano, podemos inferir que havia em África recursos materiais e, sobretudo, de conhecimentos técnicos autóctones de produção do óleo de dendê em larga escala para exportação (Machado 2012).

O dendê importado para o Brasil era originário da Costa da Mina e também da Ilha de São Tomé. Em 1798, há relatos de que para Bahia foram importados cerca de mil canadas⁵ de azeite de dendê da Costa da Mina e cerca de quinhentas canadas da supracitada ilha (Machado 2012). Esse azeite era, provavelmente, obtido com

⁵ Canada: o volume de 1 canada é correspondente a cerca de 1,5 litros.

o uso do “Kivo” ou, em português, o “pilão”, um almofariz no qual o dendê era pisado (Silva 2013). Portanto, conforme enunciado por ICI no turno 49 a obtenção do óleo de palma exige o emprego de força mecânica.

A assertiva de ICI no turno 49 cita a técnica de prensagem como meio de obtenção do óleo de dendê. ICI defende que conhecimentos africanos devem ser valorizados e compreendidos, juntamente com legado de outros povos, como conhecimentos que inspiraram técnicas como as atuais. Logo, ICI encerra o turno 49 enfatizando a ideia de que o conhecimento é próprio de seu tempo e, portanto, devemos compreendê-los assim.

No entanto, bem como Beltran, Saito e Trindade, entendemos que as normas que validaram no passado e validam em nossos dias o que é conhecimento (ciência) é um processo histórico, ou seja, a lógica que designa o que é ciência em nossos dias não coincide com a lógica de tempos passados, pois “a epistemologia também é histórica” (Beltran, Saito e Trindade, 2014, p. 75).

Há, portanto, uma contradição no argumento de ICI, também no turno 49, quando se refere às técnicas antigas – africanas e de outros povos - como propulsoras das atuais, pois, assim, se remete a ideia de linearidade histórica de construção da ciência moderna, como se o conhecimento moderno fosse uma evolução do conhecimento antigo.

A História da ciência comumente considera os séculos XV, XVI e XVII um “marco histórico”, isto é, um período de transição entre duas expressões de ciência: antiga e moderna. Mas no que se diferem essas duas expressões de conhecimento? Segundo uma História da Ciência de vertente historiográfica atualizada, essas duas expressões de conhecimento da natureza são diferentes porque estão ancoradas em concepções diferentes de ciência. Contudo, deve-se ressaltar que isso não significa que a passagem de uma expressão de conhecimento a outra se fez porque a ciência antiga era inferior, imprecisa e menos verdadeira em relação à moderna. Devemos aqui observar que a ciência moderna não é um aprimoramento de uma ciência antiga, visto que elas não só colocam diferentes questões, mas também expressam diferentes preocupações referentes à natureza, às técnicas e ao homem (Beltran, Saito e Trindade, 2014, p.54).

A ciência moderna encontra suas bases a partir do século XV em um momento de redescobrimto e tradução de textos antigos, descobertas novas inculcadas pelos árabes, cruzadas rumo às Américas que propiciaram também frutíferas trocas de conhecimentos (Beltran, Saito e Trindade, 2014). Porém, muitas vezes a participação africana é desconsiderada ou suprimida.

Segundo Cunha Júnior, a África é o continente que primeiro foi ocupado pelo ser humano e é, portanto, o nascedouro de considerável fração de conhecimentos em várias áreas: filosofia, artes, matemática. Boa parte dos textos antigos greco-romanos - referidos no parágrafo

anterior – são indubitavelmente originários no continente africano, lugar onde muitos pensadores gregos se formaram (Cunha Júnior 2005).

Cabe problematizarmos: por que pouco conhecemos, ou por que nosso currículo não tem nos apresentado o legado africano na história das ciências? É preciso que os cursos formadores de profissionais da educação oportunizem a aprendizagem aos licenciandos da historiografia das ciências, contudo é preciso que sejam incluídas neste processo as contribuições de África e da diáspora africana. Dessa maneira, a prática docente na escola terá suporte para trazer à tona o legado africano representando a comunidade negra como criadora de conhecimentos.

Passamos agora à análise do segundo extrato denominado “Valores civilizatórios afro-brasileiros: a circularidade”.

Extrato 2/QEM: Valores civilizatórios afro-brasileiros: a circularidade

- 108 IC1:** Nós vimos também que além de trazer frutos na época da diáspora africana os africanos se espalharam pelo Brasil e trouxeram o que a mais? Que constituiu nossa sociedade como ela é hoje. Como a gente se organiza como a gente vive.
- 109 A8:** Conhecimentos e cultura.
- 110 IC1:** Isso. E os valores que eles permearam em nossa sociedade fazendo o Brasil ter a identidade de Brasil né... E eu quero falar também de mais dois valores civilizatórios afro-brasileiros. Que é a circularidade. Alguém sabe me dizer?
- 111 A7:** Não. O que significa isso?
- 112 IC1?** Olha, principalmente nas comunidades quilombolas, em comunidades que tem uma identidade mais viva ainda africana ou afro-brasileira a questão do círculo, como eles se reúnem? Como se faz uma roda de samba?
- 113 A3:** Em círculo!
- 114 IC1:** Um círculo, que característica que há em um círculo. A pessoa que está aqui ela consegue ter uma visão o que...
- 115 A7:** Mais periférica, mais aberta.
- 116 A3:** Uma visão de todo mundo.
- 117 IC1:** Uma visão geral. Você vê quem está do seu lado e a sua frente.
- 118 A7:** Tem até um estudo que o círculo ele, por exemplo, que quando a gente forma um círculo tem mais discussão, as pessoas elas se interagem mais, elas estão mais próximas umas das outras, todas são iguais, estão em círculo.
- 119 IC1:** Ninguém pode estar mais a frente, ou mais atrás.
- 120 A7:** E não tem também uma questão de ordem, todos compõem ali né, aí vem aquela questão da nossa sala de aula é feita em filas que vem da ditadura que é uma ordem e se fosse em círculo seria melhor pois tem mais interação.
- 121 IC1:** Isso, você pode ver que em salas sempre tem separação né, tem turma do fundão, os que ficam no canto que se escondem e no círculo não tem como né... Então essa é questão da circularidade, são valores que estão em nossa sociedade, a maioria das vezes que a gente se reúne em grupos como que a

faz? Um círculo né. E isso nós temos como um valor civilizatório afro-brasileiro.

A comunidade negro-brasileira foi e é, também, criadora de valores. O extrato **2** representa o momento da intervenção pedagógica dedicado a discussão dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Nos turnos **108 e 110**, ICI inicia a discussão a respeito da participação da comunidade negra na formação social brasileira que, parafraseando ICI, muito além de aumentarem a diversidade botânica brasileira adaptaram sua cultura contribuindo fortemente em cunhar a identidade cultural brasileira.

Defendemos, bem como Cunha Júnior, que os africanos que desembarcaram no Brasil eram pessoas que no seu continente de origem pertenciam a diversos estratos sociais, categorias profissionais, posições políticas etc. impondo ampla influência sobre o modo de vida na colônia e no império brasileiros. No entanto, no Brasil existe uma falta de estudos a respeito da cultura essencialmente africana o que leva à insipiente associação desta ao popular e, por isso, preconceituosamente, tratado como inferior (Cunha Júnior 2005).

Concordamos com Trindade que quando falamos de valores civilizatórios afro-brasileiros, destacamos a herança dos povos áfricos e seus/suas descendentes como parte fundante da cultura nacional:

Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (Trindade, 2005, p. 30).

Assim, nessa trama, na qual africanos e seus descendentes sofreram e sofrem as mais variadas mazelas e violências na tentativa de apagá-los da história conseguiram, porém se reinventar e entretecer o que somos hoje como nação brasileira. Desses aspectos civilizatórios podemos citar a ancestralidade, oralidade, ludicidade, religiosidade, circularidade entre outros (Figura 5).

Considerando tais valores civilizatórios afro-brasileiros que ICI, na aula de Química, no turno **110** discorre sobre a circularidade. E, para falar neste assunto, ICI no turno **112** faz referência ao círculo como forma organizadora do ajuntamento de pessoas seja para deliberar nas comunidades tradicionais ou para fazer uma roda de samba. Nos turnos subsequentes, com as participações de A7 e A3, fala-se a respeito das características especiais de um círculo de pessoas: visão geral e mais interação.

A circularidade está presente na cultura africana. O círculo congrega algumas idiosincrasias: a mudança, a periodicidade, a circulação de conhecimentos (TRINDADE, 2005; TRINDADE, 2006). É em círculo que se faz o samba, as reuniões de grupo, a roda de capoeira, que conversamos e contamos histórias e estórias ao redor de uma fogueira (TRINDADE, 2005).

Os aspectos civilizatórios são influenciados pelos conhecimentos e seus artefatos de modo que a invenção de uma tecnologia pode



Figura 5: Mapa dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Fonte: A COR DA CULTURA III, disponível em <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>

modificar ou mesmo extinguir costumes antes amplamente difundidos no tecido social. Assim, justificamos a discussão de valores civilizatórios no ensino de Química, pois, nós, professores de Química, somos porta-vozes do ensino de uma ciência central cujos conhecimentos e produtos impactam a cultura e até mesmo os mecanismos que regulam a organização social, como as leis, por exemplo.

Como citamos anteriormente, o dendê tem importância simbólica a comunidades tradicionais afrodescendentes. O mesmo integra determinadas liturgias da religiosidade de matriz africana e é ingrediente imprescindível em muitas iguarias da culinária baiana. O óleo de dendê não é naturalmente disponível na natureza, sendo necessárias operações unitárias e pessoas que as dominem antes que ele possa ser parte de cultos a divindades ou ingrediente das receitas de culinárias específicas.

Agora vamos à análise do Extrato 3 intitulado “A mistura do Biodiesel”, no qual discutiremos aspectos relacionados a mistura diesel e biodiesel.

Extrato 3/QEM: A mistura do biodiesel

262 ICI: Nesse parágrafo falou também sobre o B7. O que é o B7? (32)

263 AI: O B7 é o biodiesel 7%.

264 ICI: E isso significa o que?

- 265 A1: O diesel misturado com 7% de biodiesel.
 266 IC1: (Apontando aos alunos do 1º ano). Vocês entenderam isso?
 267 ALUNOS: Não.
 268 IC1: O b7 é uma mistura do diesel comum com o biodiesel. Então imagine um béquer de 100 mL, o b7 seria você adicionar ali 7 mL de biodiesel e completar 100 mL com diesel comum
 269 A8: E o b100 seria 100%.
 270 IC1: E o b100 seria 100%. As 100 ml de biodiesel. Entenderam? E o d96? O d96 seria o que? Olha na figurinha.
 271 A8: 4% de biodiesel e 96 de diesel.
 272 IC1: Essa charge mostra o b4, ela é de 2011, em 2014 nós já temos o b7.

No extrato 3 de QEM, IC1 levanta discussão a respeito de mistura B7. No turno **268** explica o significado do termo B7, uma mistura do diesel comum com o biodiesel, na qual 7% dessa mistura é biodiesel. No turno **270**, IC1 discute também a respeito da mistura D96 que é uma mistura em que 96% da mesma é constituída por diesel comum.

O diesel é derivado do petróleo e a composição do mesmo é bastante variada com hidrocarbonetos parafínicos, olefínicos e aromáticos e ainda átomos de enxofre cuja combustão em motores automotivos pode produzir além do CO₂, óxidos e ácidos que colocam em perigo a vida dos seres vivos (Ferreira e outros 2008). O biodiesel é produzido a partir de uma reação denominada transesterificação, no qual os triacilgliceróis – presentes no óleo de oleaginosas como o dendê – são transformados em outros ésteres (biodiesel) tendo como subproduto o glicerol (Figura 6) (Santos e Pinto 2009, Santa Maria e outros 2002).

A combustão do biodiesel apresenta vantagens e desvantagens comparado ao diesel comum (Ferreira e outros, 2008). A emissão de hidrocarbonetos do diesel vegetal é menor e produz menos fumaça, porém a combustão do biodiesel emite aldeídos em quantidades entre 5 e 10 vezes maiores que o diesel comum. Os aldeídos mais comumente liberados, a partir da queima de biocombustíveis, são o formaldeído e o acetaldeído, que são tóxicos e carcinogênicos potenciais (Ministério do Meio Ambiente [MMA] 2017).

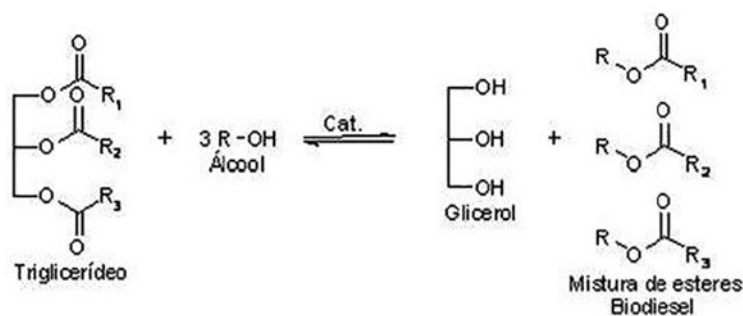


Figura 6: Reação de transesterificação – formação do biodiesel.
 Fonte: Santos e Pinto, 2009, p. 58.

A mistura do diesel comum e do biodiesel, no Brasil, foi estabelecida pela lei 11.097 de 13 de janeiro de 2005. A letra B indica o diesel comum com determinado teor de biodiesel em sua composição, o teor é

indicado pelo número (CNT, 2012). Logo, o B7 é um combustível cuja composição é 7% de biodiesel como dito por ICI no turno **268**. Os alunos A1 e A8 parecem compreender essa definição por meio da produção da contrapalavra nos turnos **265, 269 e 271**.

ICI abordou o fenômeno da mistura entre os dois combustíveis apenas do ponto de vista macroscópico e matemático. ICI deveria também abordar o que acontece microscopicamente no fenômeno: as interações entre os componentes do diesel e do biodiesel. Os dois combustíveis são miscíveis, portanto formam uma mistura homogênea e isto acontece em decorrência das estruturas químicas semelhantes dos constituintes dos dois materiais. Destarte, concordamos com Echeverría (1996):

Se o fenômeno mostra e ao mesmo tempo esconde a essência das coisas, se essa essência é mediada pelo pensamento humano, conclui-se que promover o pensamento teórico significa ir além das manifestações empíricas e questionar as causas, a origem, o desenvolvimento dos fatos, num esforço intelectual que dificilmente os alunos realizarão sozinhos. Esta é certamente uma função da escola e, principalmente, do professor (p. 18).

Em outras palavras, os aspectos teóricos que envolvem um fenômeno químico não podem ser reduzidos apenas à descrição empírica e matemática do fenômeno, mas o professor deve estabelecer uma inter-relação do perceptível com os modelos explicativos que lidam com as entidades químicas microscópicas e conceitos abstratos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As populações negras não assistiram passivamente os efeitos nefastos do racismo. Se articularam, resistiram e subsistiram de múltiplas formas e em variadas frentes. Negaram a condição de objeto de produção engendrada pelo escravismo criminoso suportado ideologicamente pelo capitalismo e pela pseudociência racista moderna. Os movimentos negros têm empreendido forças principalmente no que tange à implementação de ações afirmativas. Nesse campo, destacam-se as conquistas das Leis 10.639/2003 atualizada pela 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares para Educação para as Relações Étnico-Raciais que institucionalizaram o antirracismo nos estabelecimentos de ensino de nível fundamental, médio e superior.

Mesmo que estabelecidos em leis, o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira e a educação para as relações étnico-raciais enfrentam desafios. Um deles diz respeito a formação de professores de química para esse fim. Essa investigação objetivou contribuir para superação desse problema procurando responder a seguinte questão: como se pode incluir as relações étnico-raciais na formação de professores de Química? A resposta a essa questão consideramos que poderia ser dada pelo relato de experiências do Coletivo Ciata, por ser este um coletivo de professores de Química em formação inicial e continuada que trabalham com pesquisa e elaboração de material didático de ensino de Química e a implementação da Lei 10.639/2003.

As situações de racismo, assim como, as estratégias de combate ao mesmo podem estar presentes nas aulas de Química. O professor ou a professora de Química devem receber formação para lidarem com as primeiras, assim como, para saberem implementar as últimas. Nossos resultados mostraram que o nosso curso de licenciatura ainda é deficiente quanto a formação que supra os requisitos citados. As disciplinas que discutem o ensino de Química e sua instrumentação não reservam espaços obrigatórios para dar suporte teórico-metodológico para os futuros professores. Dessa forma, a universidade alimenta a escola com professores/as que desconhecem a lei 10.639/2003 ou se chegam a conhecer não sabem o que se fazer com ela.

Na especialidade química o professor pode trabalhar o legado africano e afrodescendente no desenvolvimento da humanidade. Dessa forma, concomitante ao ensino de conceitos químicos o docente abordará aspectos históricos e culturais de África e da diáspora africana associando o segmento negro a representações positivas mostrando que dentre tantas possibilidades o lugar de negro é também na produção de conhecimento científico e não nas posições pré-determinadas pelo racismo estruturante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvino, A. C. B., Moreira, M. B., Lima, G. L. M., Silva, J. P., Moura, A. R., Silva, A. G., Faustino, G. A. A., Bastos, M. A., Benite, A. M. C. (2016). *Química experimental e a lei 10.639/03: a inserção da história e cultura da África e afro-brasileira no ensino de Química*. Anais do XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química 2016. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Beltran, M. H. R., Saito, F. e Trindade, L. (2014). *História da Ciência na Formação de Professores*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Benite, A. M. C., Bastos, M. A., Camargo, M. J. R. C., Lima, G. L. M., Vargas, R. N., (2017). *Ensino de Química e a Ciência de Matriz Africana: Uma discussão sobre as propriedades dos metais*. Química Nova na Escola, vol. 39(2): 131-141.
- Benite, A.M.C., Pereira, M. C. Costa, K. G. (2016). *Reinventando o currículo nas ações do NEADI, LPEQI e LAGENTE*. São Paulo: Triunfal Gráfica e Editora.
- Brasil. Ministério da Educação. (2004) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação.
- Carreira, D. (2011) *Informa Brasil – Gênero e Educação / Ação Educativa*. São Paulo: Ação Educativa.
- Castilho, A. (2002) *A Língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- Colégio de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação [CEPAE] (2013). *Projeto Político Pedagógico*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
- Confederação Nacional do Transporte [CNT] (2012). *Os impactos da má qualidade do óleo diesel brasileiro*. – Brasília: CNT.
- Cunha Júnior, H. (2005). *Nós, afro-descendentes: história africana e*

- afrodescendente na cultura brasileira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Echeverría, A. R. (1996). *Como os estudantes concebem a formação de soluções*. Revista Química Nova Na Escola n° 3: 15-18.
- Fernandes, V. B.; Souza, M.C.C.C. (2016). *Identidade negra entre exclusão e liberdade*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n° 63:103-120.
- Ferreira, S.L.; Santos, A. M.; Souza, G.R.; Polito, W. L.; Módulo, D.L. (2008). *Análise Por Cromatografia Gasosa De Btex Nas Emissões De Motor De Combustão Interna Alimentado Com Diesel E Mistura Diesel-Biodiesel (BIO)*. Revista Química Nova, Vol. 31: 539-545.
- Gomes, N.L. (2010). *Educação, relações étnico-raciais e a Lei n° 10.639/03: 19 breves reflexões*. A cor da cultura; v.4: 19-25. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho..
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA] (2011). *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Brasília: IPEA, Onu Mulheres, SMP e SEPPPIR.
- Krauss, J. S., Rosa, J. C. (2010). *A importância da Temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas*. Revista Antíteses, vol. 3, n. 6: 857-878.
- Lessa, S.C.N. (2015). *A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto.
- Machado, T.S. (2012). *De Dendê e Baianidade: A Mercadoria de Restaurantes de Comida Baiana em Salvador*. Dissertação de mestrado em Sociologia; Universidade de Brasília.
- Marcuschi, L.A. (1986). *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática.
- Menegolla, M.; Sant'anna, I.M. (2003). *Por que planejar? Como planejar? Currículo-Área-Aula*. Petrópolis: Vozes.
- Merçon, F. (2010). *O que é uma gordura trans?* Revista Química Nova na Escola, Vol. (32)2: 78-83.
- Ministério do Meio Ambiente [MMA] (2017). *Poluentes Atmosféricos*. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/qualidade-do-ar/poluentes-atmosf%C3%A9ricos> acessado em 26/10/18.
- Muller, A.A. (1980). *A cultura do dendê*. Belém: EMBRAPA-CPATU.
- Muller, T.M.P.; Cardoso, L. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil.
- Muller, T.M.P.; Coelho, W.N.B. (2013) *A lei n° 10.639/03 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas*. Revista da ABPN, (5)2: 29 – 54.
- Ramalho, H.F., Suarez, P.A. Z. (2013). *A Química dos Óleos e Gorduras e seus Processos de Extração e Refino*. Revista Virtual Química, (5)1: 2-15.
- Rosa, M. F.; Souza Filho, M. S. M; Figueiredo, M. C. B.; Morais, J. P. S.; Santaella, S.T. e Leitão, R.C. (2011). *Valorização de resíduos da agroindústria*. Paraná: Il Sigera.

- Santa Maria, L.C.; Amorim, M.C.V., Aguiar, M.M.P., Santos, Z. A. M., Castro, P.S.C. B. G., Balthazar, R. G. (2002). *Petróleo: um tema para ensino de Química*. Revista Química Nova Na Escola n° 15.
- Santos, A.P.B., Pinto, Â.C. (2009). *Biodiesel: uma alternativa de combustível limpo*. Química Nova Na Escola, (31)1: 58-62, São Paulo.
- Schön, D. (2007). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, J.P.; Alvino, A.C. B.; Santos, M.A.; Santos, V.L.; Benite, A.M.C. (2017) Tem Dendê, Tem Axé, Tem Química: Sobre história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de química. Revista Química Nova na Escola n° 1, vol. 39, p. 19-26, São Paulo.
- Silva, R.A. (2013). *Isto não é Magia; é Tecnologia: subsídios para o estudo da cultura material e das transferências tecnológicas africanas 'num' novo mundo*. São Paulo: Ferreavox.
- Silva, T.O. (2007). *Estudos Da Emissão De Aldeídos E COV Por Óleos De Dendê E Soja Em Diferentes Condições, Sob Aquecimento A Temperatura De Processos De Fritura*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia.
- Souza, E.P.L.; Arantes, C.M., Benite, A.M.C. (2011). Ensino de ciências e identidade negra: estudos sobre a configuração da ação docente. Disponível em: www.lpeqi.ufg.br , acesso em 05/02/2019.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Superintendência da Zona Franca de Manaus [SUFRAMA] (2003). *Projeto Potencialidades Regionais Estudo De Viabilidade Econômica: Dendê*. Manaus: SUFRAMA.
- Trindade, A.L. (2005). *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros Na Educação Infantil*. Revista Boletim 22: 30-36.
- Trindade, A.L. (2006). *Saberes e fazeres*, v.3: modos de interagir Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Universidade Federal de Goiás [UFG] (2013). *Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência - PIBID Formulário De Detalhamento Do Subprojeto Por Área De Conhecimento: Química*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Campus Samambaia.
- Fundo das nações Unidas para a Infância [UNICEF] (2014). *O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil*. Brasília: UNICEF.

El racismo en Colombia: la visión de Amir Smith Córdoba¹

O racismo na Colômbia: a visão de Amir Smith Córdoba

Racism in Colombia: the vision of Amir Smith Córdoba

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
19 de julio de 2018

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
2 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
12 de noviembre de 2018

Jorge Enrique García
Universidad del Cauca
Cauca / Colombia
jegar2013@hotmail.com

Resumen

El artículo recoge las ideas de Amir Smith Córdoba acerca de la educación y la cultura como vehículos para la desalienación del negro en la sociedad colombiana. Estos planteamientos de la década de los años ochenta del siglo XX tienen toda vigencia en los debates de hoy que se preguntan por el lugar de la diáspora africana en el seno de las sociedades latinoamericanas regidas por categorías coloniales que impulsan el racismo como un fenómeno perpetuo. Córdoba desarrolla el concepto de Negritud y Cultura negra como escenarios de carácter político y como posibilidades de consenso de los descendientes de africanos no solo en Colombia sino en el contexto mundial. Sus aportes intelectuales tienen a la base la concepción de que la sociedad colombiana profundamente racista se consolida a partir de un proyecto educativo oficial portador de una altísima discriminación. Esa educación en su carácter *endilgativo* – en palabras del pensador- señala al negro como responsable de su propia marginalidad. El autor propone, entonces, salidas posibles re-elaborando la concepción educativa en términos de escenario para la presencia de la diversidad epistémica en donde los conocimientos, los valores y la cultura del negro tengan un lugar de importancia en los procesos de formación de los colombianos.

Palabras clave: negritud, cultura negra, educación *endilgativa*, racismo.

Resumo

O artigo reúne as ideias de Amir Smith Córdoba sobre a educação e a cultura como veículos para a desalienação do negro na sociedade colombiana. Estas abordagens da década de oitenta do século XX, são plenamente válidas nos debates de hoje que questionam o lugar da diáspora africana nas sociedades latino-americanas regidas

¹ Buena parte de este artículo corresponde a una investigación más amplia acerca de las concepciones educativas de los intelectuales negros colombianos del siglo XX. Investigación desarrollada para la Universidad de Nariño-Rudecolombia.

Referencia para citar este artículo: García, J. (2019). El racismo en Colombia: la visión de Amir Smith Córdoba. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (1), 123-138.

por categorías coloniais que promovem o racismo como fenômeno contínuo. Córdoba desenvolve o conceito de Negritude e Cultura negra como cenários de natureza política e como possibilidades de consenso dos descendentes de africanos, não só na Colômbia, mas também, no contexto mundial. Suas contribuições intelectuais baseiam-se na concepção de que a sociedade colombiana, profundamente racista, está consolidada a partir de um projeto educacional oficial que apresenta um alto nível de discriminação. Essa educação em seu caráter *endilgativo* - nas palavras do pensador - aponta para o negro como responsável por sua própria marginalidade. O autor propõe, então, possíveis saídas reelaborando a concepção educacional, em termos de cenário para a presença da diversidade epistêmica, onde o conhecimento, os valores e a cultura do negro tenham um lugar de importância nos processos de formação dos colombianos.

Palavras-chave: negritude; cultura negra, educação *endilgativa*, racismo.

Abstract

The article gathers the ideas of Amir Smith Córdoba about education and culture as vehicles for the black desalienation in Colombian society. These approaches of the decade of the eighties of the twentieth century are fully valid in today's debates that question the place of the African diaspora within Latin American societies ruled by colonial categories that promote racism as a perpetual phenomenon. Córdoba develops the concept of BI Negritude (Blackness) and Black Culture as scenarios of a political nature and as possibilities of consensus of the descendants of Africans, not only in Colombia but also in the world context. Their intellectual contributions are based on the conception that the deeply racist Colombian society is consolidated from an official educational project that bears a high level of discrimination. This education in its *endilgative* character - in the words of the thinker - points to the Negro as responsible for his own marginality. The author proposes possible exits by re-elaborating the educational conception in terms of scenario for the presence of epistemic diversity where the knowledge, values and culture of the Negro have a place of importance in the formation processes of Colombians.

Key words: negritude, black culture, *endilgative* education, racism.

INTRODUCCIÓN

Amir Smith Córdoba nació, en 1948, en el municipio de Unión Panamericana (antes Corregimiento de Cértegui), Departamento del Chocó, y murió en Bogotá, en el año 2003. Se lo considera un pionero de la lucha por los derechos de las comunidades afrocolombianas y promotor incansable de la identidad cultural y el orgullo negro, por medio de su periódico "Presencia Negra" y las visitas y conferencias a las comunidades negras en todos los rincones del país;

fue un sociólogo y periodista, fundador y director del Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Cultura Negra en Colombia. Entre sus obras se encuentra: *Cultura negra y avasallamiento cultural* (1980), *El negro Robles y su época, Vida y obra de Candelario Obeso y el negro Robles* (1984), *Visión sociocultural del negro en Colombia* (1986); también publicó artículos en periódicos nacionales y revista internacionales.

Amir Smith fue un hombre realmente perseverante en su vocación de promotor y defensor de los derechos de los afrocolombianos; su concepción sobre la dignidad del negro en Colombia siempre se ligó a la necesidad de una reafirmación cultural y política; es decir, el negro solo con la valoración de su propia cultura podrá sobreponerse al avasallamiento de parte de la sociedad dominante. La fe en la cultura y la educación como camino de liberación es un encuentro de Amir Smith con Manuel Zapata Olivella (1990) y con Amilkar Cabral (1972).

Para comprender su pensamiento educativo, este artículo analizará la obra *Cultura negra y avasallamiento cultural*. Se trata de una selección de textos específicos, donde desarrolla sus ideas acerca del papel de la educación en la reafirmación de la cultura del negro. La categoría de Identidad Política Crítica también cruzará la comprensión de su discurso educativo.

Entre los pensadores negros del siglo XX colombiano, Amir Smith Córdoba es uno de los que más elementos aporta al concepto de *Pensamiento educativo afrocolombiano*, termino resultante de una investigación amplia que ha indagado sobre los contenidos claves de la crítica afrocolombiana al sistema educativo estatal.

El libro que aquí se analiza pone en juego diversos conceptos para caracterizar la infamante situación histórica del negro en la sociedad colombiana y americana, pero también para encontrar caminos de liberación de las ataduras impuestas por el racismo estatal, a partir del reconocimiento de su propio potencial humano. Ese potencial, es posible descubrirlo, según su decir, en el encuentro del negro consigo mismo.

EL ENCUENTRO DEL NEGRO EN LA NEGRITUD: CONSTRUYENDO IDENTIDAD POLÍTICA.

Cultura negra y avasallamiento cultural es una obra donde el autor combina la poesía con el análisis crítico sobre la situación del negro en Colombia. Publicado en 1980, el libro se plantea la cultura, la identidad, la situación social y la afirmación del negro en la sociedad colombiana frente al racismo y la pigmentocracia ejercida y divulgada por las elites económicas y políticas del país. El intento de comprender el pensamiento de Amir Smith pasa necesariamente por el análisis de su concepción de Cultura y Negritud. Más claro, en este autor, el concepto de Cultura Negra será el receptáculo de todas sus reflexiones. Léanse sus primeras ideas al respecto:

Empezaré diciendo que ninguna cultura como tal es dueña de color alguno (y eso todos lo saben), pero me empeñaré en demostrar que se puede hablar en Colombia de Cultu-

ra Negra y, por qué no decirlo, en América, cuando nuestra intención busca inevitablemente en estos pueblos hacer ver lo que ha sido el aporte africano para la causa americana. Ahora, mal haríamos en seguir hablando en América, y particularmente en Colombia, de Cultura Africana, si reconocemos que se trata de zonas, países o regiones que se desenmarcan completamente de la realidad geográfica del continente africano y que, de acuerdo con las medidas proporcionales de la realidad que lo circunscribe, debe encontrar, darse o labrarse sus propias soluciones... Pero volvamos atrás; con Cultura Negra, buscamos, inicialmente, unificar el criterio negro a nivel nacional. Se trata de una contraparte a la dispersión reinante ya que no podemos aceptar ni seguir aceptando que el problema del Chocó sea ajeno al de Cartagena; el de Uré diferente al de Tumaco; el de Puerto Tejada sin relación alguna con el de Buenaventura; el de San Andrés tan "lejos" al de Colombia misma, cuando el negro siempre es negro, sea cual fuere el lugar donde se encontrare ... Si hombre y cultura hacen la base esencial de todo desarrollo auténtico, no sé por qué trata de impedirle al negro que asuma sus valores; espero que con ello no se incentive la maldita costumbre de seguir afirmando teóricamente al hombre. (pp. 21 y 22)

En primer lugar, Amir Smith es enfático en señalar la existencia de una Cultura Negra en Colombia, que no tiene que ver directamente con la cultura africana, dado que son realidades distintas. En segundo lugar, esa Cultura Negra no es un embeleco, como quisieran verlo sus detractores; es más bien una forja permanente, donde el negro tendrá que encontrar salidas a sus inquietudes comunes, pero, en concreto, como ya lo habíamos aprendido de Rogerio Velásquez (2010), la Cultura Negra es un elemento simbólico cohesionador; es decir, se trata de una construcción política de unificación de un pueblo en torno a unos elementos comunes.

Dicho de este modo, la Cultura Negra es un concepto aglutinador, globalizador de los intereses del negro, la llegada a un punto central en términos de unidad de criterios hacia la reivindicación de unos derechos. No es propiamente el concepto de Zapata Olivella (2004), en cuya definición de Cultura Negra se reúnen las creaciones primigenias de la humanidad; el punto de vista de Amir parece mostrar una contundente posición política, que no solamente desfolcloriza el concepto de la cultura negra, sino que, además, no se trata de algo teórico ni abstracto; es más bien el estado concreto y esencial en que, en uso de sus valores, el hombre negro se realiza; en este caso, el negro se afirma, como se lo verá en el siguiente apartado:

Con el concepto de negritud y con Cultura Negra, buscamos crear una conciencia nacional que le permita al negro afirmar un ancestro, que no es retroceder, como trata de hacerlo ver Jaime Mejía Duque, en su comentario aparecido en *Consigna*, el jueves 15 de septiembre de 1977, donde trata de desconocer, además, que solo donde el hombre se

siente como heredero y sucesor, posee la fuerza para un nuevo comienzo. (p. 22)

La Negritud y la Cultura Negra, como expresiones sinónimas, se muestran como elementos propiciadores de un *ethos epistémico generador* del reencuentro de los negros en una suerte de fuerza de atracción, de cuya pertenencia hay que enorgullecerse. Allí, en el conocimiento del concepto de Negritud y Cultura Negra, se vive la conciencia de la herencia ancestral y, por esta razón, la apropiación de estos elementos impulsará al negro a un nuevo estado del ser, carente de complejos de inferioridad y, de esta manera, podrá proyectarse socialmente. Aquí está el papel de la educación, como creadora de la conciencia de la Negritud o la pertenencia a la Cultura Negra. Escúchese de nuevo:

Negritud implica la descolonización del pensamiento negro; en tal sentido y pensando en lo que significa para la causa negra a nivel mundial, diré que es válido para la sociedad colombiana: concepto que no dejará de jugar un papel importante y más aún en aquellos sectores donde el negro aún aspira, desea y quiere ser blanco. Precisamente es una etapa de transición la que le toca cubrir a este concepto en la vida social del pueblo colombiano. Frente al desbarajuste que afrontan los negros de hoy y de mañana tenemos tres opciones: a) buscar vanamente blanquearse o asimilarse b) encerrarse en una Negritud teórica e improductiva, c) tomar conciencia de su identidad y proceder en consecuencia.

Tenemos que darnos culturalmente hasta el total y cabal rescate de una identidad, identidad que quieren seguir avasallando y la que se restablecerá solo en la medida que el grado consciente de nuestra tarea logre frutos positivos capaces de hacer evidente, en la práctica, que entramos a ser nosotros mismos y de ese modo derrotaremos la costumbre de aquellos que se toman la tarea de hablar, decir, comentar, escribir y de decidir por nosotros. (p. 23)

La Negritud como descolonizadora del pensamiento negro, la conciencia de la Identidad y la tarea práctica de ser uno mismo, son los componentes de epistémico que entrelaza educación, cultura y política. El pensamiento negro referido aquí es aquel que se halla enajenado por la cultura racista y que ha provocado el blanqueamiento y el apego a los códigos del dominador. Entonces, la conciencia de la Negritud, que es la misma conciencia de la identidad, será el factor que recupere al negro de su condición subalterna y colonizada.

Así, ser uno mismo significaría, en términos fanonianos, acabar con la despersonalización al asumir, de forma decidida, la reafirmación como negros, esto es, la conciencia de la identidad. La ruptura de la imposibilidad ontológica del negro en una sociedad colonizada (Fanón, 1968, p. 136) no se presenta de suyo; tendría que mediar un proceso formativo, que Amir Smith Córdoba intentará mostrar en los siguientes apartados. En efecto, léase lo siguiente:

... queremos ponerles presente que no estamos contra nadie en particular, sino en favor de las oportunidades que nos han

negado; en tal sentido, nuestro trabajo, y el mío en particular como Sub-director del "Centro para la Investigación de la Cultura Negra en Colombia", está orientado a hacer ver en la práctica con cuánto ha contribuido el negro a hacer la identidad colombiana, o como quedó consignado en los planteamientos centrales del "II Seminario sobre Formación y Capacitación de Personal Docente en Cultura Negra" realizado del 6 al 12 de octubre de 1979: "Hacerle ver al negro que es dueño de valores culturales tan importantes como los de cualquier otro hombre, los que debe asumir en aras de una identidad que él mismo debe erigir. Combatir toda clase de racismo, segregación o discriminación que atente contra la integridad de cualquier grupo étnico. Probar y comprobar científicamente la verdadera ubicación social del negro dentro de la estructura de clases en la sociedad colombiana. La importancia de realizar estudios demográficos de la población negra actual en Colombia que incluya distribución regional de esta, sus movimientos migratorios, su status ocupacional y su relación porcentual dentro de la población total del país. Replantear todo lo que culturalmente minimiza, cambia o tergiversa lo que ha sido el verdadero aporte negro implementándolo a todos los niveles de la educación nacional". (p. 57)

Los propósitos de la educación dirigida a los negros colombianos, según Amir Smith, deberían orientarse a la generación de conciencia de su propia humanidad negada por la visión racista de la sociedad. En este caso, tener identidad es tener conciencia de sí mismo, de las capacidades y potencialidades, y de la necesidad de recuperar su integridad como personas. La educación que se requiere, y en la que debe formarse el personal docente, es para la visibilidad social y debe, ante todo, procurar el reconocimiento de que los negros son parte de la nación porque han ayudado a construirla. Sin duda, la visibilización y el reconocimiento de la raza negra en Colombia, a partir de los trabajos sociológicos que propone el autor, tendrían que esperar hasta la década de los noventa, con el cambio constitucional.

Lamentablemente, para las aspiraciones de Amir Smith, el reconocimiento legal de los derechos del negro actualmente sigue siendo parte de la política del multiculturalismo liberal (Hall, 2006), que incluye a las "minorías" en las leyes, pero las niega en la práctica (García, 2015). En todo caso, es su anhelo ver los aportes de los negros al país como contenidos de la educación nacional. Desde luego, esta es una forma de retar y proponer cambios estructurales en la política educativa colombiana, tal como lo propusiera Manuel Zapata Olivella en la misma década (1977). Por otra parte, la conciencia del negro sobre sus aportes a la identidad nacional (válido para cualquier nación latinoamericana) es un verdadero acto liberador, máxime cuando esta conciencia está enteramente asociada a la necesidad de enfrentar las políticas racistas del Estado. Sus propuestas de estudios sociológicos acerca de la realidad del negro en Colombia son totalmente vigentes en el siglo XXI pese a que estas ideas fueron expuestas en los años 70 del siglo

XX. En el fondo, la caracterización socio-económica, cultural y política del negro sentará las bases (es su anhelo) para la transformación del currículo educativo nacional. Continúa el pensador:

El encuentro del negro consigo mismo es necesario, importante e indispensable porque en su tarea de identidad tiene que aprender a darse cuenta que solo en la medida en que logre afirmar su identidad socio-cultural, podrá responder, con incentivo de causa y no de efecto, a la vitalización de una óptima conciencia política. Quiero insistir en el papel social que nos toca jugar, porque no es justo que haya en Colombia los que traten de impedir a toda costa nuestra respuesta al momento histórico y menos de parte de los grupos, empero, que se plantean como alternativa nacional. Recuerden: no hay cosa más grande que la dignificación del hombre. (p. 57)

El concepto de identidad es muy importante para este pensador. Se liga íntimamente a una determinada concepción política. Es evidente, sin embargo, que está respondiendo a las críticas de un cierto sector de la sociedad, que se considera alternativo, sector que parece no comprender la lucha de los negros en el siglo XX. Por esa razón, su respuesta no puede ser otra que una arenga política por la dignidad, que hace percibir lo que subyace en su pensamiento: identidad política de los negros. Ahora bien, el encuentro del negro consigo mismo solo es posible en los conceptos aglutinadores de Negritud y Cultura Negra. Según las ideas del pensador, el negro no es, o por lo menos no debería ser, una entidad individualista resultado del proyecto segregacionista del Estado, al contrario, el negro con el ropaje de la negritud recupera un valor político esencial que Rogerio Velásquez (citado en Patiño, 2010) denomina "Negredumbre"; este concepto nos incita a pensar en una masa crítica con capacidad de enfrentar los discursos y las prácticas dominantes.

EDUCACIÓN, HISTORIA, RACISMO Y SOCIOLOGÍA

La descolonización del negro por la vía de la cultura y la educación implica para el autor muchos elementos asociados e interdependientes. Su llamado a un análisis sociológico sobre la realidad del negro está íntimamente relacionado con la historia, pero aquella en la que el negro ha sido deshumanizado e invisibilizado en el sentido de Ellison (1952). Por supuesto la invisibilidad social, cultural y política del negro es una forma de racismo que solo tiene solución, según el autor, en el encuentro de *nosotros con nosotros mismos*; lo que podría considerarse una suerte de intra-interculturalidad si se tiene en cuenta la diversidad de los pueblos negros en Colombia y en las Américas.

Estudiemos ahora como arranca Amir Smith Córdoba su crítica a la educación, partiendo de la situación de los maestros negros. Leamos:

No es fácil hablar de la situación que afronta el negro en el país, por la complejidad de factores que inciden para que de este tema surjan los más dispares criterios, lo que, de una u

otra forma, no hacen otra cosa que mostrar el difícil ámbito de roles fijos que ha rodeado y sigue rodeando al negro. El negro "hecho", producto sistematizado y sistematizador por los moldes racista de la educación, como educador, se ha convertido en multiplicador de la secuencia endilgativa que lo niega; es decir, es esto y no otra cosa, lo que puede llevarlo a que se sienta más blanco que los mismos blancos; y ello no es otra cosa que una respuesta a su formación, y allí está el racismo como elemento cultural institucionalizado y promovido precisamente por quien con mayor razón debe condenarlo. (p. 59)

Tal como lo hicieron Rogerio Velásquez (1961) y Jesús Lácides Mosquera (1975), desarrolla una crítica a los maestros negros, lo que, en el fondo, es una crítica al Estado. La postura del magisterio negro, que no cuestiona el racismo del sector educativo oficial, es reveladora de la domesticación en la que ha caído, producto de su formación agenciada por el Estado. Pero más allá de esto, la preocupación de Amir gira en torno al daño que la enajenación del maestro puede causar en la población negra, en términos de su transformación como domesticadores de su propia gente. Esa educación endilgativa, de que habla el autor, lo es en tanto señala al negro como responsable de su propia marginalidad. Entonces, a los maestros se los prepara para reproducir ese discurso y contribuir, de este modo, a la perpetuidad del racismo institucional.

Se podría decir, de acuerdo con este pensamiento, que la función a la que se llama a un maestro, en los contextos de población negra, es a promover los elementos de la Cultura propia y a generar en los estudiantes orgullo por la pertenencia a su raza; no obstante, para ello, se requiere que el mismo maestro sienta orgullo de su negritud. Para encontrar otros lugares profundos de su pensamiento en materia de educación, sígase la lectura de los textos de Amir Smith:

Hemos sido inescrupulosamente vejados. Tergiversada nuestra historia, humillada nuestra geografía, ignorada nuestra antropología (la antropología del hombre), ofendida nuestra filosofía; despreciada nuestra cultura; calumniada y pisoteada nuestra identidad; difamada nuestra dignidad; desnaturalizado nuestro nombre, etc., etc. Con todo, no clamamos al cielo el socorro de la desesperanza; seremos nosotros los encargados de validar situaciones en las que el conocimiento, y no la fe, pasará a ser el termómetro de nuestro cariz reivindicador. No nos detendremos en el camino de nuestras conquistas, tampoco vamos a congraciarnos con el resultante medido por la hipócrita lisonja de una sociedad mezquina y arbitraria, como la que instauró occidente. Preguntémonos, parafraseando a Malcom X: ¿cómo puede un negro expresar sus agradecimientos a aquel que le da solo una mínima parte de lo que le pertenece por derecho? Y conste que no es pedir lo que nos preocupa, por eso promediamos el encuentro con nosotros mismos, lo que quiere decir que no vamos a arrodillarnos ni a inclinarnos más. (p. 64)

Como elementos claves de este pensamiento, es posible registrar el reencuentro del negro consigo mismo, en el sentido del reencuentro político con sus hermanos de raza, historia e infortunio; igualmente, la valoración del conocimiento del negro, estimado como posibilidad de independencia; léase, también, libertad. De otro lado, ponerse al límite de lo conocido y desarrollar una crítica a la cultura de Occidente, al tomar como base una posición altiva y desdibujar la inferioridad impuesta.

Amir Smith deja ver que el ultraje a la estructura social y cultural descrita (historia, filosofía, antropología, geografía, identidad y dignidad) no será posible siempre que el negro confíe en su conocimiento o, lo que es lo mismo, en la apropiación de dicha estructura epistémica; mas, la otra fórmula que propone para disuadir el ultraje es la firmeza y constancia en el proceso de lucha y la toma de distancia de la sociedad dominante. Estos elementos se constituyen en prioridades en los procesos de formación de los docentes, pero también de todos los negros en general, como se verá más adelante. Y sigue el texto:

Haremos ver que Padilla y Piar no fueron una casualidad en la gesta emancipadora de estos pueblos y que tampoco lo fueron Rondón y Mariño. Que lo de Jerónimo, a nivel de progesta en 1732, no fue un envión de la suerte, sino el consenso del anhelo liberador y libertador de hombres convencidos. No es menos dicente el levantamiento en el Darién en 1727. Biohó rubrica una inmortal proeza de la historia de los palenques, tanto para Colombia como para América. La historia está cargada de hombres y de hechos que nos enorgullecen. Un orgullo que crece en la medida en que escarbamos más nuestro rico y floreciente ancestro; y la nota se hace más dicente si tenemos en cuenta que el 30% de la población colombiana es negra, y Obeso, Robles, Manuel Saturio Valencia, Rogerio Velásquez, Diego Luis Córdoba, Natanael Díaz, Jorge Artel y muchos otros que no entro a enumerar, son figuras que han contribuido a relieves la vida nacional que respira Colombia. Y aunque a muchos de los nuestros se les rinda solo algunos tributos a condición de pintarlos blancos, contemos por la historia y por la geografía colombiana que, aunque quieran seguirla pintando blanca, no podrán nunca olvidar ni dejar de reconocer que también es negra. Buenaventura, Uré, Puerto Berrío, Turbo, Tolú, Palenque, Puerto Limón. Barrancabermeja, Cartagena, Santa Cecilia, San Andrés, Puerto Tejada, Guapi, Dibulla, El Betén, Zaragoza, Tumaco, Buenavista, El Bagre, La Sierra, Chocó, etc., etc. Todos, absolutamente todos tienen razones históricas valederas, para rendirle homenaje, no solo a su historia y a su geografía, sino a todo lo que hoy le pone un sello enaltecedor a la identidad que abraza orgullosamente el pueblo colombiano que defendió en momentos difíciles su espíritu o su vocación republicana con los macheteros del Cauca. (p. 65)

Un valor muy importante en las consideraciones que se deben tener en cuenta para resarcir la situación del negro en Colombia tiene que

ver con un replanteamiento de la historia y la promoción de los grandes aportes que los intelectuales negros, héroes y otros personajes, han hecho, no solamente en razón de salvaguardar la dignidad de la gente con ancestro africano, sino la de toda la nación. A muchos de los personajes insignes que menciona Amir Smith, no se les ha reconocido ningún tributo ni en la academia ni en la sociedad.

Quizás, lo que se deriva de este planteamiento es una sugerencia a los pueblos para enaltecer y sentir orgullo por lo que, pese a las adversidades históricas, los negros han entregado como legado en la definición identitaria del país. Es innegable, sin embargo, que el autor parte de la ausencia de un discurso en el campo de la educación y la cultura que exaltase las contribuciones afrocolombianas a la nación. De este modo, su pensar parece guiar hacia nuevas concepciones de la historia y de la sociedad colombiana. Escúchese una vez más.

El negro ha sido la base del sostenimiento económico de los pueblos, donde, por una u otra razón, se ha visto presente como exclusiva fuerza de trabajo; situación ésta en la que nada le ha valido para cambiar ese mismo contexto sistemático que la educación ha imprimido en él y en el medio para falsear imágenes e impresiones que llevan a concebir a unos como "superior" por naturaleza, u hombres de primera, y a otros como "inferior", o sea hombres de segunda o de tercera categoría... con la sistemática cuota de pigmentocracia que se le viene imponiendo, continúa cavando en la misma fosa, arrinconado como siempre y por la discriminación obligado a realizar los trabajos más "bajos" o de mayor "afrenta": lustrabotas, carguero o estibador, cocinero, portero, etc. Total, comprenderemos que se trata de un ser al que solo se le ha permitido usar el cuerpo, pero no la cabeza, a no ser: le prohíbo pensar, pero se lo acepto si lo hace con mi cabeza... Un hombre que ha vivido una cultura sistemáticamente avasallada, debe aspirar antes que todo al encuentro consigo mismo; es decir, está bien que colabore y comparta con quienes así lo "deseen" o se predispongan a ello, pero denle una oportunidad, permítanle ser. Escúchenme, no quiero ni deseo seguir siendo en función de otros. (pp. 72 y 73)

Varios temas resaltan en este texto: por un lado, la crítica al papel de la educación, dirigida a la inferiorización del negro en cuanto sujeto reprimido y subalterno, del que se piensa que su situación de dependencia es insuperable; por otro, se hace muy patente la necesidad del autor por mostrar la violencia epistémica (Spivak, 2003) de la que ha sido víctima el negro en la sociedad colombiana y la occidentalizada en general. El convencimiento de que el negro no puede utilizar su cerebro, que carece de inteligencia y de la capacidad de pensar es lo que se conoce, en el marco del discurso decolonial latinoamericano, como colonialidad del saber (Lander, 2000): es decir, el otro (el negro, el indígena, el inferior, etc.) está equipado para el trabajo fuerte y pesado, pero desprovisto del don del pensamiento.

Pero el mayor reclamo de Amir Smith tiene que ver con la obra de Frantz Fanon *Los condenados de la tierra* (1963) y a su vez con la

lectura que hace sobre el mismo tema Ramon Grosfoguel (2012). En efecto, el "no ser" se tipifica, en la obra de Fanon, como el lugar que les corresponde a quienes están por debajo de la línea de lo humano; estos son los condenados, a quienes se tiene por inferiores, mientras que arriba de la línea de lo humano está el ser, reservado para quienes ostentan poder. Amir Smith, en este punto, hace una apuesta no solamente interesante, sino vital para la restitución ontológica de los negros en Colombia a partir de lo que se pudiese llamar *la Voluntad de Ser*; es decir, la recuperación de la condición humana negada por el colonizador y, por inducción de este, negada también por la sociedad en su conjunto. Por estas razones, la necesidad de ser, como Amir mismo lo expresa, es el anhelo de vivir digna y humanamente. (p. 70)

Con esta perspectiva, el "Centro para la investigación de la Cultura Negra", liderado por el autor, programa en Bogotá el Primer Seminario sobre Formación del Personal Docente en Cultura Negra, en octubre de 1978. Este Seminario, que contó con la participación de profesionales negros destacados en distintas disciplinas académicas, sirvió para instar a los asistentes a la investigación, divulgación y enseñanza de lo que ha sido el verdadero aporte del negro en la construcción de la identidad de los pueblos. (p. 102)

Desde la filosofía, la antropología social, la historia y la geografía, la lingüística, el arte y la cultura, el Seminario provocó grandes reflexiones y aportes a la educación colombiana, en términos de propender por una nueva historia, que se ajustase con más veracidad a lo que ha sido la contribución del negro a la cultura del hombre y de la humanidad. (p.106)

Dentro de las conclusiones del evento, en varios lugares aparece la propuesta de crear una universidad propia, que empezaría con

La creación de un Centro Superior de Estudios, donde se propenda por la reglamentación de facultades que nos lleve a integrar los suficientes e indispensables elementos que puedan incidir para la creación de la universidad acorde con nuestras necesidades, en donde se imparta una educación más adecuada a los propósitos del hombre. Sin discriminaciones de ninguna clase y desde donde se promueva, se auspicien y se fomenten estudios serios que tengan que ver con las comunidades negras afroamericanas. (p. 104)

La idea de una universidad propia de los pueblos negros de Colombia, presente en este texto, es resonancia de un anhelo histórico de los negros colombianos durante el siglo XX. Estas reclamaciones terminaron con la expedición de una Ley, en 1988, mediante la cual se crea la Universidad del Pacífico. No obstante, la universidad real que crea la mencionada ley se aleja de las aspiraciones de Amir Smith Córdoba y del Centro para la investigación de la cultura negra. La idea de universidad de este pensador tiene un carácter más abiertamente político y más concreto en sus propósitos y líneas de trabajo. Dentro de las recomendaciones del Seminario, también aparece lo siguiente:

Es apremiante e indispensable la creación del Centro Superior que proponemos, el que operaría como una

contribución de las comunidades negras para la sociedad colombiana, desde donde se impartiría una educación sin las discriminaciones que actualmente limitan y entorpecen la capacidad creativa de los colombianos, minimizando y desvirtuando el aporte de las minorías étnicas nacionales, donde la capacitación profesional, técnica científica, pase a ser garantía en los elevados propósitos de la búsqueda nacional, creando mecanismos menos onerosos para que la educación llegue a los sectores de escasos recursos, en donde el negro ha sido el peor librado. (p. 105)

Tal como lo concibió Diego Luis Córdoba (1934), la intención de estas propuestas, aunque tienen de base las problemáticas del negro, no se limitan solamente a estas reivindicaciones; se piensa, ante todo, en una nación, pero en aquella que, al dejar la discriminación y el racismo, pudiera asumir todas las manifestaciones culturales, empezando por la Cultura Negra, avasallada como la que más. Por lo tanto, resulta interesante destacar la preocupación de los pensadores negros por el problema de la identidad y de la unidad de la nación, aunque, en este caso, no se trata de una propuesta para una integración *per se*, como lo considera Juan de Dios Mosquera (1999), sino de un reconocimiento práctico de las variadas formas de pensar en Colombia. Con más detalle, estas ideas de Amir Smith Córdoba, que coinciden con las de Manuel Zapata Olivella, de fondo tienen la pretensión de que la diversidad epistémica se constituya en principio básico de la educación en el país. Lo que sí debe quedar claro, y en esto no hay voluntad de ceder por parte de Amir, es que:

Ante el crudo avasallamiento de que ha sido víctima el negro, en una tarea de encuentro con sus propios valores culturales, ha perfilado el concepto de Negritud, como bandera de una búsqueda que lo llevará a abrazar la razón histórica de una "raza" que internacionalmente promueve la identidad, que es la afirmación consciente del negro como tal; lo que nos obliga, si tenemos en cuenta el carácter cientificista y academicista que instauró occidente, a replantear la historia y sus enseñanzas, la antropología, la lingüística, la geografía, la filosofía, el arte y todo lo que culturalmente trasquila, tergiversa o cambia la verdadera imagen negra y su significado histórico en la vida de estos pueblos. (p. 108)

Recurrente en la socialización de los conceptos de negritud, Cultura Negra e Historia, este pensador advierte sobre la necesidad primera de reconstruir la identidad negra, antes que cualquier otro asunto. Si bien se preocupa por el devenir de la nación, su mayor anhelo es que, en esa nación, el pueblo negro pudiera convivir dignamente con los otros sectores socio-culturales. Para ello, se requiere formular no solo un replanteamiento de la historia, sino de todas las disciplinas académicas y científicas que conforman los procesos de formación en Colombia.

Cita a Leopoldo Sédar Senghor, cuando dice: "No podemos darnos a la compleja tarea de usar lo ajeno, si antes no hemos aprendido a ser nosotros mismos"; lo que, dice Amir Smith, muestra que no se está

bajo ningún punto de vista en contra de los otros valores; solo que el negro tiene que darse a la tarea de afirmar lo propio (p. 96). Pero el autor advierte, también, que para lograr este objetivo será menester que todos se predispongan conscientemente y tengan en cuenta las herramientas que tienen a la mano, para promover al negro en todas las formas y en todos los niveles, para que fuese él quien, en un plan íntegro de afirmación causal, se convirtiera en médico de su propia enfermedad. (p. 97)

Queda claro, de esta manera, que para una óptima restitución de los valores del negro en la sociedad colombiana, se necesita que los procesos de formación experimenten unas transformaciones profundas, en términos de la inclusión del pensamiento afrocolombiano como parte de los contenidos académicos que se han de impartir a toda la sociedad; Sin embargo, la idea de la creación de un Centro de Educación Superior, desde la perspectiva del proceso de reivindicación de la identidad negra, tiene el sentido de que estos conocimientos (contenidos académicos) deben impartirlos primero los propios intelectuales negros, con el objetivo de la afirmación de su identidad, al tener en cuenta el grado de avasallamiento de su cultura y, también, para evitar, de este modo, una tergiversación u occidentalización de las disciplinas en las que se forma.

Las recomendaciones del Primer Seminario de Formación del Personal Docente en Cultura Negra, del que habla Amir Smith Córdoba, incluye propuestas como la formación de cuadros de liderazgo, que contribuyan a formar, orientar, capacitar e informar a las comunidades, en el orden político, económico, social y cultural, lo que posibilita el encuentro del negro con su propia identidad; también, replantear la educación, al modificar y re-estructurar los textos académicos, literarios y todos aquellos materiales que cumplieran una labor excluyente, por la orientación que interiorizan; aprovechar los medios de comunicación para revertir la imagen negativa que han creado los grupos dominantes acerca del negro, pero, ante todo y textualmente: "Exigir al Ministerio de Educación, como parte de toda la *curricula* (o programas, pensums académicos), la enseñanza de la cultura negra a todos los niveles de la educación" (p. 109), así como el replanteamiento de la historia; como concepto recurrente en este autor, el Seminario bajo su dirección lo plantea como la necesidad de apuntar hacia una "Historia integral", que no minimice ni supervalorice ninguna de las vertientes culturales que conforman la cultura nacional; se trata de otorgar idéntica importancia a los elementos indígenas, europeos y negros, pero debiéndose iniciar el replanteamiento con la recuperación y divulgación de los aportes, ignorados, del indio y del negro.

Finalmente, con la intención de darle un piso firme a las expectativas, los dirigentes del Seminario, al pensar en la preparación del personal docente, consideraron hacer la siguiente pregunta: ¿Hasta dónde es posible, si se miran las cosas objetivamente, la implementación de programas curriculares de cultura negra en los diversos niveles de la educación? Ya que los requerimientos del Seminario se centraban en la necesidad de incluir una Cátedra de Estudios de la Cultura Negra (o de Estudios Afrocolombianos, como se dice hoy) en la educación colombiana, el día de hoy la pregunta hecha en 1978 tiene toda la

vigencia. En efecto, como ya se ha comentado, después de largas jornadas por más de veinte años, en que los intelectuales negros venían reclamando la inclusión de los aportes del negro a la cultura nacional, el Ministerio de Educación, al reglamentar el Artículo 39 de la Ley 70 de 1993, expide, por fin, en 1998, el Decreto mediante el cual obliga a todos los establecimientos públicos y privados del país a desarrollar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como parte del Plan de estudios, ya fuese en la modalidad de asignatura del área de Ciencias Sociales, proyecto pedagógico o como tema transversal del sistema. No obstante, la pregunta de 1978 puede volverse a formular en tanto los resultados de aplicación de esta Cátedra en todo el país son realmente imperceptibles.

RECAPITULANDO

Sin duda, los aportes de Amir Smith Córdoba contribuyen, de manera importante, a perfilar la concepción de *Pensamiento Educativo Afrocolombiano*. Uno de sus intereses principales es la creación de una conciencia nacional, en el sentido de que la producción cultural del negro colombiano hace parte del patrimonio cultural de la nación y, por tanto, se necesita respetarla, conservarla (p. 115) y yo agregaría, también divulgarla y promoverla.

Los conceptos de Negritud y Cultura Negra, como símbolos representativos de la unidad de los pueblos con ancestro africano en el mundo, son una construcción política de larga duración, a partir de cuyo conocimiento se pretende que los negros de Colombia lograsen el mayor nivel de cohesión. Por supuesto, el concepto de educación endilgativa, excluyente y racista, se vincula a la ya larga lista de definiciones que los intelectuales negros y las Experiencias educativas del Movimiento Social han impulsado para señalar su desencuentro con las políticas oficiales de educación en Colombia.

La Negritud es la forma como las masas negras se auto-impregnan de contenido político, no para aislarse del mundo o auto excluirse socialmente; al contrario, es anhelo del autor, para proponer una convivencia nacional que funcione bajo reglas de respeto al *otro* y en consonancia con un proyecto de país pluricultural que demanda, para su realización plena, acciones concretas en términos de políticas antirracistas en todas las relaciones sociales tanto en Colombia como en las Américas. Esta tarea es totalmente responsabilidad del sistema educativo nacional transformado y traducido en portavoz de la diversidad epistémica.

Las ideas de Amir Smith Córdoba están muy cerca ideológica y políticamente de las de Amilkar Cabral (1972). En efecto, para este pensador africano, una apreciación correcta de la cultura en el movimiento de liberación requiere una distinción precisa entre cultura y manifestaciones culturales. La cultura, dice el autor, es la síntesis dinámica, en el plano de la conciencia individual o colectiva, de la realidad histórica, material y espiritual, de una sociedad o de un grupo humano, síntesis que abarca tanto las relaciones entre el hombre y la naturaleza como las relaciones entre los hombres y las categorías

sociales. Por su parte, las manifestaciones culturales son las diferentes formas que expresan esa síntesis, individual y colectivamente. Por lo tanto, se puede comprobar, de acuerdo con Cabral, que la cultura es el fundamento mismo del movimiento de liberación. Pero aún más, su planteamiento advierte que sólo pueden movilizarse, organizarse y luchar contra la dominación aquellas sociedades que logran preservar su cultura. (pp. 331-332).

Este encuentro entre los dos pensadores no tiene que ver solo con una coincidencia cronológica, pese a que fueron contemporáneos, es más bien una manifestación del continuo histórico del pensamiento Afro que abarca tanto la producción teórica emanada del seno de los intelectuales africanos en los procesos de descolonización, como las trayectorias políticas y el campo epistémico construido desde los intelectuales de la Diáspora africana en las Américas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabral, A. (1972). Fragmentos del ensayo acerca de la cultura, fundamento del movimiento de liberación nacional. *En África Política, Armando Entralgo* (pp. 323-337). La Habana: Editorial de las ciencias sociales.
- Córdoba, A. S. (1980). Cultura negra y avasallamiento cultural. Bogotá: MAP publicaciones.
- Córdoba, D. L. (1934). Discurso pronunciado en la Cámara de representantes el 4 de septiembre. Bogotá: Suplemento a los Anales de la Cámara de representantes.
- Ellison, R. (1952). El hombre invisible. Editorial Lumen. Recuperado de <http://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/El%20Hombre%20Invisible.pdf>
- Entralgo, A. (1979). África Política, segunda parte (selección). La Habana: Editorial de Ciencias sociales.
- Fanon, F. (1968). Piel negra, máscaras blancas. La Habana: Ensayos Instituto del pueblo negro.
- _____. (1966). Racismo y Cultura. *En Por la revolución africana: escritos políticos* (pp. 38-52). La Habana: Edición revolucionaria.
- _____. (1963). Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, J. (2015). Políticas públicas de educación afrocolombiana: el arte de escamotear el derecho de los pueblos. Perú: Revista Quinisay.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de racismo en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no ser? *Tabula Rasa*, (16), 79-102.
- Hall, S. (2006). La Diáspora: Identidades y mediaciones culturales. Belo Horizonte: UFMG.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales, perspectiva latinoamericana*, (pp. 12-40). Buenos Aires: Clacso.
- Mosquera, J. (1999). La etnoeducación afrocolombiana: guía para docentes, líderes y comunidades. Recuperado de: <http://www>.

colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-130432.html

- Mosquera, L. (1975). El poder de la definición del negro. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Patiño, G. (2010). Tras las huellas de la negredumbre (Prólogo): En *Ensayos escogidos Rogerio Velásquez* (pp. 9-36). Biblioteca Afrocolombiana. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el Subalterno? Bogotá. *Revista colombiana de antropología*, (39), 297-364.
- Velásquez, R. (2010). Apuntes socioeconómicos del Atrato medio. En *Ensayos Escogidos* (pp. 133-234). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Zapata, M. (1988). Discurso de apertura al congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. En *Memorias Primer congreso de la cultura negra de las Américas*, (pp. 19-21). Bogotá: Ed. Unesco-Fundación colombiana de investigaciones folclóricas.
- _____. (1990) ¡Levántate Mulato!: por mi raza hablará el espíritu. Bogotá: Rei-Andes.
- _____. (2004). Palabras. *I Foro Nacional de etnoeducación afrocolombiana*. Memorias, (pp. 134-135). Bogotá: Ministerio de Educación.

La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista

A inclusão dos estudos afro-colombianos na escola colombiana.
A luta por uma educação não racista

The inclusion of afro-colombian studies in the colombian school.
The fight for non-racist education

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
19 de julio de 2018

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
20 de agosto de 2018

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
26 de octubre de 2018

Elizabeth Castillo Guzmán
Universidad del Cauca
Cauca / Colombia
elcastil@gmail.com

José Antonio Caicedo
Universidad del Cauca
Cauca / Colombia
joseantoniocaic@gmail.com

Resumen

En 1977 durante el Primer Congreso de las Culturas Negras de las Américas se proclamó la necesidad de incluir los estudios de las culturas afroamericanas en nuestros sistemas escolares. Posteriormente, a finales del siglo XX las organizaciones de comunidades negras reclamaron algunas normas para iniciar la enseñanza de los estudios afrocolombianos en el sistema escolar. Actualmente enfrentamos un escenario complejo y paradójico. De una parte, los estudios afrocolombianos constituyen un campo de saber experto que se cultiva de modo especial en disciplinas como la antropología y la historia, y cuyo lugar de producción se sitúa en las principales universidades y centros de investigación del país. De otra parte, el modelo curricular estandarizado que rige en nuestro país no incluye los estudios afrocolombianos, aunque la política multicultural haya reconocido su obligatoria enseñanza en todas las escuelas y centros educativos de Colombia.

Palabras clave: culturas negras, afrocolombianidad, escuela, racismo, política educativa.

Referencia para citar este artículo: Castillo Guzmán, E., y Caicedo, J. (2019). La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (1), 139-149.

Resumo

Em 1977, durante o Primeiro Congresso de Culturas Negras das Américas, foi proclamada a necessidade de incluir os estudos das culturas afro-americanas em nossos sistemas escolares. Mais tarde, no final do século XX, as organizações de comunidades negras exigiram algumas regras para iniciar o ensino de estudos afro-colombianos no sistema escolar. Estamos, atualmente, enfrentando um cenário complexo e paradoxal. Por um lado, os estudos afro-colombianos constituem um campo de conhecimento especializado que é cultivado de maneira especial em disciplinas como antropologia e história, e cujo local de produção está localizado nas principais universidades e centros de pesquisa do país. Por outro lado, o modelo curricular padronizado que prevalece em nosso país não inclui os estudos afro-colombianos, embora a política multicultural tenha reconhecido seu ensino obrigatório em todas as escolas e centros educacionais da Colômbia.

Palavras-chave: culturas negras, afro-colombianidade, escola, racismo, política educativa.

Abstract

In 1977, during the First Congress of Black Cultures of the Americas, the need to include studies of African-American cultures in our school systems was proclaimed. Later, at the end of the 20th century, the organizations of black communities demanded some rules to start the teaching of Afro-Colombian studies in the school system. We are currently facing a complex and paradoxical scenario. On the one hand, Afro-Colombian studies constitute a field of expert knowledge that is cultivated in a special way in disciplines such as anthropology and history, and whose place of production is located in the main universities and research centers of the country. On the other hand, the standardized curricular model that prevails in our country does not include Afro-Colombian studies, although multicultural politics has recognized its mandatory teaching in all schools and educational centers in Colombia.

Key words: black cultures, afro-colombianidade, school, racism, educational policy.

TENSIÓN INICIAL

Colombia ocupa el segundo puesto continental en cuanto a presencia demográfica de población afrodescendiente. Su desenvolvimiento como nación cuenta con una importante historia de movilizaciones políticas de comunidades negras en las que surman muchas formas de lucha por la libertad y la igualdad en derechos. Particularmente resalta a lo largo del siglo XX las batallas de líderes y

organizaciones negras y/o afrocolombianas por el asunto educativo y el racismo. Como lo señalan Castillo y Caicedo (2010), la segregación y la discriminación racial son elementos constitutivos de las primeras intervenciones públicas de las poblaciones negras en nuestro país, al mismo tiempo se ha configurado un ámbito de estudios denominados "afrocolombianos" que nutren de manera importante los debates sobre la historia, la cultura y el devenir de los y las descendientes de África en Colombia. Sin embargo, los estudios afrocolombianos se desenvuelven en dos escenarios distintos y a veces en tensión. De una parte, en el interior de las instituciones universitarias y académicas, y, de otra parte, en el mundo de la escuela. En el primer caso rige el canon de las disciplinas y la investigación científica. En el segundo plano se ubica la Cátedra de Estudios Afrocolombiano (CEA) confinada al mundo escolar y de los currículos de las ciencias sociales escolares.

LOS ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS COMO ACONTECIMIENTO

Los primeros antecedentes relacionados con el estudio de las poblaciones afrocolombianas datan de comienzos de los años cincuenta del siglo xx, en cabeza del padre Jose Rafael Arboleda, J Price Jr. y el antropólogo mulato Aquiles Escalante Polo. Formados todos con el historiador y antropólogo Melville J. Herskovits, quien es considerado el pionero de la afroamericanística, los primeros estudios se encargaron de identificar las presencias de la africanía en las culturas afrocolombianas. En el contexto de postguerra en Estados Unidos, la exacerbación de los discursos racistas en la ciencia y las migraciones de poblaciones de Europa Oriental, produjeron ataques hacia estos migrantes y las minorías étnicas, bajo el supuesto de defender a la población blanca como núcleo poblacional central de la sociedad norteamericana. Los estudios antropométricos de Herskovits con población afroamericana, contribuyeron a deslegitimar la categoría de raza como valor científico, dándole valor a las explicaciones culturalistas.

En este contexto surge la propuesta de este investigador de realizar un estudio por toda América, identificando los aportes de las poblaciones africanas en el continente, proyecto que dio paso a la institucionalización de la afroamericanística, que se encargaría de identificar y analizar los aportes de África en América, a través de legados culturales, simbólicos y materiales. En Colombia esta perspectiva fue inaugurada por el antropólogo Jose Rafael Arboleda, quien había estudiado con el mismo Herskovits, a través de su estudio sobre la "Etnohistoria de los negros colombianos", y especialmente con su propuesta de investigación a comienzos de los años cincuenta para el estudio de las poblaciones afrocolombianas, consignado en su ensayo "Nuevas Investigaciones Afro-colombianas" de 1952, donde propone el estudio de la presencia de los negros en Colombia. Este ensayo representa una de las primeras aproximaciones a este campo. El trabajo histórico del Padre Arboleda abrió la pregunta por el estudio de la afroamericanística en Colombia y constituye en capítulo obligado en el repaso de este campo de investigación académica. Por otra

parte, Aquiles Escalante formado en el Instituto Etnológico Nacional y posgraduado en Estados Unidos, llevó a cabo la investigación sobre la comunidad de Palenque de San Basilio, publicado en 1954, rastreando los orígenes africanos de la cultura palenquera por medio de su lengua, su ritualidad, la forma de organización sociocultural, entre otros ámbitos, lo que le sirvió para demostrar la presencia de África en Palenque. La obra de Escalante es una de las primeras de afroamericanística aplicada en Colombia. En la otra orilla del océano, los estudios del chocoano Rogerio Velásquez Murillo abrieron un nuevo capítulo en lo referido a la descripción de las culturas de la gente negra del litoral pacífico, trabajo con el cual se produjeron los bosquejos etnológicos que hoy sustentan los estudios de las culturas afropacíficas en Colombia. Sin embargo, fue en los años setenta, en un contexto histórico marcado por la vigencia del marxismo y la ecología cultural, en consonancia, y a veces en articulación con la "entrada en vigencia de la afroamericanística" como perspectiva de análisis de las poblaciones negras en Colombia. La antropóloga Nina S. de Friedmann fundamentalmente, se convirtió en la "vocera" de esta propuesta a través de sus innumerables investigaciones sobre poblaciones mineras del pacífico y grupos poblacionales de la Costa Caribe.

En esta segunda etapa la antropología fue fructífera, particularmente los trabajos de Nina de Friedemann, especialmente en el Palenque de San Basilio de Cartagena, considerado un territorio emblemático de la africanía en Colombia. Un trabajo pionero al respecto fue el que realizó conjuntamente con Richard Cross, "Ma Ngombe: guerreros y ganaderos en Palenque," (1979), en el que se evidencia una mirada en profundidad de la vida cotidiana de esta comunidad. La tercera etapa se inicia en la década del ochenta dando continuidad al proceso académico del "negro" y se caracterizó por la reconfiguración de la disciplina antropológica y la radicalización como crítica a la invisibilidad. Tanto Nina, como su discípulo, Jaime Arocha, hicieron que los Estudios Afrocolombianos se constituyeran en una nueva línea de conocimiento de la realidad nacional, en base al aporte histórico y cultural de las comunidades de origen africano en nuestro país, dando paso a lo que se conoce como la "institucionalización de los Estudios Afrocolombianos", a través de investigaciones sistemáticas en las costas colombianas. Un aporte seminal del debate de los ochentas propuesto por Nina, Arocha y Escalante, fue la "denuncia" contra la invisibilidad del negro en la antropología.

Un cuarto y último período puede ser identificado a comienzos de la década del noventa con la promulgación de la ley 70 de 1993, y el uso práctico que va a tener el "saber experto afrocolombiano" en la justificación y soporte de legalidad y legitimidad para la titulación de los territorios colectivos de las comunidades ancestrales, especialmente en la región del Pacífico. En esta etapa proliferaron los estudios sobre las comunidades del pacífico, al punto que algunos académicos no dudaron en denominar el periodo del pacificocentrismo (Restrepo, 2003). En este panorama de más de medio siglo de surgimiento y consolidación de los Estudios Afrocolombianos, los investigadores han aportado a visibilizar la presencia de la diáspora africana desde

diversas ópticas, las cuales, no siempre han contribuido a legitimar los procesos organizativos de los y las afrocolombianas.

Los Estudios Afrocolombianos han transitado fundamentalmente en la esfera académica de las ciencias sociales, lo que hace todavía distante sus aportes al campo de la educación. Lo anterior se traduce en el hecho de que los líderes, docentes, jóvenes y gestores comunitarios involucrados con los procesos afrocolombianos mantienen relaciones distantes con los planteamientos que la academia ha realizado en esta materia, por lo que se hace necesario que el campo de investigación de los Estudios Afrocolombianos logre niveles operativos de cara a la formación de agentes que están por fuera de la academia o que su campo de aplicación no es la investigación o los saberes expertos sobre la afrocolombianidad.

UN ANTECEDENTE OBLIGADO: LOS ESTUDIOS DE LA CULTURA NEGRA

Los debates sobre el problema del racismo en Colombia se remontan a la década del setenta del siglo XX, cuando en diferentes regiones del país, algunos intelectuales negros, estudiantes universitarios, líderes y docentes iniciaron una ardua batalla por la visibilidad de los aportes culturales de los afrodescendientes a la nacionalidad colombiana, al considerar que este silenciamiento constituía una mirada incompleta y racista de la historia nacional. El antecedente más sobresaliente se presentó en Cali, durante el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, en 1978, cuando varios intelectuales negros y mestizos de varias partes del mundo, se reunieron para discutir alrededor de la reivindicación de la africanía como herencia cultural en las Américas, las desigualdades materiales producidas por el racismo en este continente, y la necesidad de visibilizar estos asuntos por medio de la oficialización de los Estudios de la Cultura Negra. En el discurso inaugural del congreso, el maestro Manuel Zapata Olivella (1998) se refería al asunto de la invisibilidad de la cultura negra en el ámbito educativo señalando la enorme necesidad de impartir en las escuelas un conocimiento veraz sobre la historia y las culturas descendientes de África en América. Con esta reflexión, Zapata instaló la siguiente proposición:

Oficializar los Estudios de la Cultura Negra

En el marco de las denuncias y recomendaciones, el Congreso de la Cultura Negra será enfático en exigir a los gobiernos de América, y muy en especial a los de Centro, Antillas y Sur América, la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pñsumes educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces. La delegación colombiana presentará una proposición para que oficialmente se incorpore la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par de que se exija por parte de los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad

a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural (Zapata, 1998:34)

Muchos intelectuales y movimientos transcontinentales sirvieron de inspiración para los discursos producidos en el Congreso de 1978, el cual estuvo dedicado a la figura del "poeta de la negritud" León Gotrán Damas. Las movilizaciones contra el racismo se convirtieron en referentes políticos para escritores, artistas, poetas, humanistas y algunos estudiantes universitarios negros en ciudades como Pereira, Bogotá, Cali, Cartagena y Medellín, quienes reclamaban que en los centros universitarios no había cursos orientados al conocimiento de su historia. De ello da cuenta el surgimiento de diferentes grupos de estudio, centros de investigación y publicaciones en revistas, entre otras estrategias encaminadas a difundir la cultura negra y sus luchas internacionales por los derechos civiles. Mención especial merece el círculo de estudios Soweto, surgido en Pereira, del cual formaba parte Juan de Dios Mosquera, quien más tarde se constituyera en uno de los fundadores del movimiento Cimarrón. Cabe resaltar que las acciones políticas se manifestaron en una militancia intelectual interesada por dar a conocer y valorar los legados culturales africanos, otorgándole un sentido de diferenciación cultural y afirmación racial al asunto de la negritud en Colombia. Como lo ha reseñado Garcés Aragón(2008), entre 1975 y 1977 se celebró en las ciudades de Cali, Quibdó y Cartagena respectivamente, el primero, segundo y tercer Congreso de Negritudes en el país, además de otros encuentros regionales en Jamundí, Guacarí, Buenaventura y Puerto Tejada, en los cuales se trataron temas educativos, el aporte del negro a la cultura e historia del país y sus legados en el arte y la cultura. Estos primeros acontecimientos configuran el surgimiento de un embrionario movimiento de la negritud, sin antecedentes en la historia de las luchas políticas y los movimientos sociales en Colombia.

Las memorias producidas en relación con los discursos y las demandas políticas del movimiento de la negritud en Colombia, durante los años setenta y ochenta, contienen una serie de peticiones formales que expresaban las aspiraciones más contundentes de su ideario, entre las cuales se encuentran solicitudes ante los gobiernos de turno y las administraciones regionales y municipales, en materia de atención a las necesidades de las poblaciones negras, la inclusión de las propuestas del movimiento en los medios de comunicación, la ampliación de oportunidades laborales para los negros, la visibilización de la raíz africana en la educación básica y universitaria, a través de los Estudios de la Cultura Negra, como se las denominaba en ese momento; el acceso de estudiantes negros a las universidades, especialmente en las ramas de la medicina y la ingeniería; el reconocimiento de los derechos territoriales en las zonas baldías, y la reglamentación de instituciones de educación superior con perspectiva étnico-racial. Estos postulados, no del todo conocidos, constituyen la trayectoria histórica en relación con este tipo de exigencias del movimiento de la negritud, y que sólo parcialmente encontrarán trámite jurídico e institucional a inicios de los años noventa, una vez se reforma la constitución colombiana. De este modo puedo afirmar sin lugar a dudas que la lucha epistémica de la negritud ha contado con una larga duración anterior a las reformas

legislativas de la década de los noventa del siglo XX y por tanto permiten reconocer una insistencia histórica al sistema educativo nacional.

De acuerdo con Garcés Aragón (2008), las reclamaciones de las comunidades negras presentadas al gobierno a finales de la década de los años setenta, dieron como resultado la aprobación de una iniciativa en 1982 durante la administración del presidente Belisario Betancourt (1982-1986) para crear la Universidad del Pacífico, en el marco de un pleno de negritudes celebrado en las sesiones de la Asamblea de Cundinamarca, que según Agudelo (2005), se materializó mediante la ley 65 de 1988. Por lo tanto, estas expresiones organizativas y de militancia intelectual, serán la base de lo que en los años noventa se conocerá como el Movimiento Social de Comunidades Negras, en el cual confluirán líderes comunitarios, docentes, campesinos negros y pobladores urbanos, reivindicando su derecho a la tierra, a la participación política en las esferas institucionales y el conocimiento de su historia y cultura; este último aspecto se cristalizará con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Lo anterior sugiere entonces, pensar los antecedentes de la lucha afrocolombiana como un proceso de articulación entre las reivindicaciones y sus acciones desde los años setenta y sus conquistas más evidentes en los noventa, en una continuidad dispersa en distintas coyunturas, que si bien es cierto, han estado determinadas por factores políticos, económicos e ideológicos específicos, constituyen una lucha persistente que no puede ser leída bajo momentos distanciados o como acciones anecdóticas; por el contrario, representan discursos, prácticas y exigencias inscritas en problemas estructurales de larga duración.

DE LOS ESTUDIOS DE LA CULTURA NEGRA A LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

El surgimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), jurídicamente reconocido en la década de los noventa del siglo XX (1998), es el resultado de una propuesta surgida tres décadas atrás cuando los militantes, intelectuales, profesionales, estudiantes y líderes negros, ya habían propuesto la necesidad de afectar una de las formas del racismo epistémico a través del conocimiento de las culturas negras de América y del África en todos los niveles de la educación. También debe decirse, que el decreto reglamentario de la CEA, al igual que muchas otras conquistas de orden jurídico, son antes que todo, elementos constitutivos de la experiencia de la diáspora afrocolombiana y sus batallas contra los vestigios del colonialismo como el racismo.

Conscientes del ocultamiento e invisibilización producida desde las prácticas del saber escolar en campos como las ciencias sociales, intelectuales, líderes y organizaciones afrocolombianas se dieron a la tarea en los años noventa, de luchar por un reconocimiento jurídico que atendiera esta situación. Es así como en el marco de la Ley 70 de Comunidades Negras expedida en 1993, además de lo referido a la titulación de los territorios colectivos, se aborda de manera central en los artículos 34 y 35 el tema de los derechos culturales relacionados con el sistema escolar colombiano:

ARTÍCULO 34. La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social.

ARTÍCULO 42. El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades. (Congreso Nacional de la República, 1993: 12).

La intención de afectar el sistema educativo fue posible por las demandas de intelectuales, líderes, estudiantes y profesionales comprometidos con los derechos de las poblaciones de origen africano, quienes a través de organizaciones de base lograron incidir en materia política y normativa como con la creación de una instancia de comunidades negras al interior del Ministerio de Educación Nacional denominada Comisión Pedagógica Nacional (CPN). Con la entrada en función de la CPN se promovió en 1998 la reglamentación del decreto 1122, con el cual se estableció la obligatoriedad de la Cátedra de Estudios Afrocolombiano (CEA), como una alternativa concreta para enfrentar el racismo escolar. En ese sentido, la reglamentación del 1122 puede ser interpretado como un verdadero intento de reforma al sistema educativo colombiano por la vía curricular y pedagógica, y en la perspectiva de diversidad étnica y cultural, pues el espíritu que contiene el decreto claramente incide en el conjunto de los lineamientos curriculares de la nación. Igualmente, como la primera intervención en política educativa por parte de las comunidades negras del país, que determina en su artículo 1:

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos atendiendo a lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto (Ministerio de Educación Nacional, 1998:2)

De esta manera se otorgó el carácter de obligatoriedad en todos los centros educativos del país, tanto públicos como privados, mandato que, si bien ha abierto las condiciones de posibilidad para su implementación, no constituye una prenda de garantía; y por el contrario ha sido el tesón y la convicción de algunos docentes quienes han impulsado su implementación, en condiciones solitarias en muchos casos. Ahora, es claro que la obligatoriedad de la CEA en el sistema educativo nacional dio lugar a un proceso sin antecedentes en las políticas curriculares

del país, al incluir el conocimiento y estudios de la afrocolombianidad, su historia y su cultura, en la política oficial de conocimiento.

Posteriormente, el Plan Nacional de Desarrollo para las Comunidades Negras formulado para el período 2002-2006, estableció: “el desarrollo de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Sistema Educativo Nacional, en la búsqueda de la consolidación de una educación pertinente para estas poblaciones y para el desarrollo del multiculturalismo de la nación”, lo cual constituía un asunto de vital importancia.

Reconocimientos jurídicos como el decreto en mención, materializaron una larga etapa de lucha política, intelectual y organizativa, llevada a cabo por individuos y colectivos a lo largo del siglo XX. En términos generales, se podría decir que en sus comienzos fueron dos las principales apuestas políticas y pedagógicas de la CEA, a saber: en primer lugar, persistir en la lucha contra la invisibilización histórica del negro¹, y su exclusión en el presente, pero en este caso, focalizando esa lucha en el sistema escolar nacional y en segundo lugar, combatir el racismo epistémico promulgado por la concepción homogenizante de la escuela colombiana, es decir, representaciones y discursos estereotipados que circulan en condiciones de saberes escolares, y que dado su lugar de enunciación, producen el efecto de conocimiento socialmente legitimado.

En consecuencia, la CEA devino como un mecanismo concreto para combatir las diferentes expresiones del racismo escolar como escenario reproductor de prácticas y representaciones negativas sobre los afrodescendientes. En ese sentido, la lucha contra el racismo y la invisibilidad, representaron los objetivos políticos, epistémicos y pedagógicos propuestos inicialmente, los cuales se expresaron en los lineamientos curriculares de 1999 producidos por la Comisión Pedagógica Nacional y asumidos como parte de la política nacional por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Aunque los lineamientos curriculares producidos en 1999 se presentaron como una propuesta flexible y localizada en el área de las ciencias sociales, puede decirse que los avances de la CEA son lentos, pues prevalece un imaginario pedagógico de hegemonía escolar mestiza. Pese a estas limitaciones, en algunos centros educativos del país, la CEA ha tenido impactos positivos, especialmente en el ámbito de las comunidades afrocolombiana donde se ha asumido este proyecto como un punto central en las experiencias afectación subjetiva de maestros afrocolombianos y en los procesos pedagógicos y curriculares que han transformado relativamente el mundo cotidiano de las escuelas.

El surgimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a finales del siglo XX representa un hecho inédito en el continente y reviste especial importancia en el debate sobre la interculturalidad en la educación colombiana, por tratarse de la primera incidencia en materia curricular de corte “intercultural” proveniente de la agencia de organizaciones afrocolombianas. Si bien es cierto que la implementación de la CEA está subordinada a los afanes de “calidad” de las políticas neoliberales de competencias y pruebas censales, la insistencia de los activistas y del movimiento afrodescendiente en Colombia durante estas dos décadas han permitido algunos logros destacables, sobre todo en ciudades como Bogotá², donde día a día crece y se tensiona

¹ Tema sobre el cual la antropóloga Nina S. de Friedmann llamaba la atención en los años setenta para denunciar la negación de los pasados afrodescendientes en los estudios de la disciplina antropológica.

aún más la vida en aulas multiculturales. Igualmente, como lo ha señalado Caicedo (2011) este proceso hizo posible, entre otras cosas, el surgimiento de las pedagogías de la afrocolombianidad en escenarios donde nunca antes habría sido posible dar lugar y trámite curricular a ciertos saberes provenientes de la tradición africana en Colombia. Se suma también la emergencia de textos escolares producidos para orientar al magisterio colombiano en esta tarea de implementar la CEA para lo cual no son preparados en las facultades de educación ni en las escuelas normales, pues como los han mostrado algunas investigaciones (Castillo, 2011) la política de formación docente en Colombia sigue de espaldas a esta tarea y se mantiene en una práctica de racismo epistémicos en sus currículos oficiales. Finalmente queremos destacar el surgimiento de una experiencia en educación superior que retoma los fundamentos de la CEA y crea en la Universidad del Cauca, la Cátedra Afrocolombiana como parte de la oferta curricular para el estudiantado de todos los programas de pregrado. Este proyecto lleva ya tres años de implementación y ha logrado impactar a una comunidad de 200 jóvenes que semanalmente acuden a las clases que se imparte en el marco del programa de Formación Socio-Humanística (FISH) aprobado como componente obligatorio en la formación profesional de las nuevas generaciones.

Podemos señalar de nuevo que los estudios afrocolombianos académicos y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos caminan por senderos paralelos, pues una y otra experiencia responde a razones y motivaciones distintas. El estudio de las culturas afrocolombianas como objeto de las disciplinas sociales, especialmente la antropología y la historia, adquiere cada vez mayor incidencia en la educación de pregrado y posgrado. De otra parte, la lucha por superar el racismo y la marginalidad histórica de la gente afrodescendiente en el mundo del currículo es la vocación de la CEA y en su desenvolvimiento se enfrenta a las diferentes talanqueras de un sistema educativo empobrecido y monocultural en el cual los estudios afrocolombianos no representan un campo importante en el debate sobre la calidad educativa. Quienes detentan la experticia en el campo de los estudios afrocolombianos están alejados del mundo escolar y quienes están en el mundo de la enseñanza de las ciencias escolares en Colombia no tienen la formación requerida para atender la dimensión de la CEA en las aulas. Zapata Olivella no se equivocaba al plantear la urgencia de oficializar los estudios afroamericanos en nuestras escuelas, pero no alcanzó a conocer la reducción de la escuela al mercado y las competencias. ,

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caicedo, A. (2009). Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín (, v. 20, n. 52) 27-43, 2009.
- Castillo, E. (2011). La letra con raza entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana, *Revista Pedagogía y Saberes* (34), 61-73.

² En este caso es importante hacer mención de dos procesos emblemáticos. De un lado la realización anualizada del Seminario "África en la Escuela" que bajo la dirección de la investigadora y activista afrocolombiana María Isabel Mena, viene promoviendo desde hace 15 años un espacio de beta y formación docente en torno a la implementación de la CEA en Bogotá fundamentalmente. En segundo lugar, debemos mencionar las acciones que desde la Secretaría de Educación del Distrito Capital se han impulsado desde hace 10 años con referencia a la CEA. Si bien cada gobierno de turno define la centralidad o marginalidad de la CEA en la agenda de la educación pública en Bogotá, es un hecho que desde el año 2000 se han invertido recursos, se han promovido acciones y programas y/o se han producido lineamientos u orientaciones a los establecimientos educativos de Bogotá con referencia a la CEA.

- Castillo, E. y Caicedo A. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.
- Colombia, Congreso Nacional de la República de Colombia (1993). Ley 70 de comunidades negras, Bogotá, Imprenta Nacional.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998). Decreto 1122. Lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Ministerio de Educación Nacional.
- Garcés, D. ,(2008). *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*. Cali: Editorial Valformas Ltda, 2008.
- Zapata, M. (1998). ,Nueva era para la identidad de América. Memorias Congreso de la Cultura Negra de Las Américas. :l., 1998, . Discurso de apertura. Cali: Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas/Unesco, 1998 19-21.

Diáspora Africana en Nicaragua: Educación, Afrodescendientes y Descolonización

Diáspora Africana na Nicarágua: Educação, Afrodescendentes e Descolonização

African Diaspora in Nicaragua: Education, Afro-descendants and Decolonization

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

8 de octubre de 2018

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

2 de noviembre de 2018

Alta Suzzane Hooker Blandford

Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense

Managua / Nicaragua

altahooker@yahoo.com.mx

Carlos Manuel Flores Gómez

Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense

Managua / Nicaragua

carlosmanuelfg@gmail.com

Resumen

Los afrodescendientes llegaron a las Américas en contra de su voluntad, trasladados por barcos ingleses, españoles, portugueses, holandeses y franceses a las colonias. Millones de ellos fueron traídos como mano de obra para producir la riqueza del mundo. Cuenta la historia, que la mitad de los esclavos murieron antes de llegar a su destino. De manera violenta, los ancestros negros fueron deportados *hacia nuevas tierras, familias enteras fueron destruidas, pueblos y comunidades fueron borradas del mapa, todo con el propósito de una explotación inmisericorde para beneficiar a las naciones colonialistas, que, basados en esa riqueza, fortalecieron su posición en el mundo. La constante lucha del pueblo afrodescendiente, por su libertad en el caminar del tiempo y por su reconocimiento y visibilidad, logró cambios sustanciales a nivel internacional por medio de firmas de tratados, convenios y aprobación de Constituciones Políticas de varios países de América, dirigidos al respeto de los derechos colectivos de estos pueblos.* El objetivo del presente trabajo es compartir el camino andado de la población afrodescendiente de Nicaragua, en la lucha por sus derechos y la implementación de los mismos, alcanzando significativos logros en la búsqueda de revertir el racismo institucionalizado, la marginación y la exclusión.

Palabras claves: educación, afrodescendientes, multiculturalismo, descolonización.

Referencia para citar este artículo: Hooker Blandford, A., y Flores Gómez, C. (2019). Diáspora Africana en Nicaragua: Educación, Afrodescendientes y Descolonización. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (1), 151-172.

Resumo

Os afrodescendentes chegaram às Américas contra sua vontade, trasladados em navios ingleses, espanhóis, portugueses, holandeses e franceses para as colônias. Milhões deles foram trazidos como mão de obra para produzir a riqueza do mundo. A história conta que a metade dos escravos morreu antes de chegar ao seu destino. Violentamente, os ancestrais negros foram deportados para novas terras, famílias inteiras foram destruídas, cidades e comunidades foram apagadas do mapa, tudo com o propósito de uma exploração impiedosa para beneficiar as nações colonialistas que, com base nessa riqueza, fortaleceram sua posição no mundo. A luta constante do povo afrodescendente, por sua liberdade na passagem do tempo e por seu reconhecimento e visibilidade, alcançou mudanças substanciais em nível internacional através de assinaturas de tratados, acordos e aprovações de Constituições Políticas de vários países da América, direcionados ao respeito dos direitos coletivos desses povos.

Palavras Chaves: educação, afrodescendentes, multiculturalismo, descolonização.

Abstract

African descendant people, were brought to the Americas against their will, transferred by English, Spanish, Portuguese, Dutch and French ships to the colonies. Millions of them were brought as laborers to produce the wealth of the world. The story tells that half of the slaves died before reaching their destination. Violently, our ancestors were deported to new lands, families were destroyed, towns and communities were erased from the map, all with the purpose of an unmerciful exploitation to benefit the colonialist nations, which based on that wealth, strengthened their position in the world. The constant struggle of the people of African descendants for their freedom in the passage of time for their recognition and visibility, achieved substantial changes at the international level through signatures of treaties, agreements and reforms in political constitutions of several countries of America, aimed at respecting the collective rights of these peoples.

Key words: education, afro-descendants, multiculturalism, descolonization

INTRODUCCIÓN

El presente artículo, toma mayor relevancia a medida que las poblaciones de culturas diferentes, luchan por obtener sus derechos humanos fundamentales. En este contexto, es importante recordar la Declaración del Decenio de la población afrodescendiente con el lema: Reconocimiento, Justicia, y Desarrollo, dirigido a que este pueblo, avance en acciones concretas encaminadas a lograr la implementación de sus derechos colectivos ya adquiridos y, por lo tanto, su visibilidad.

El objetivo del presente trabajo es de compartir el camino andado de la población afrodescendiente de Nicaragua, en la lucha por sus derechos y la implementación de los mismos, alcanzando significativos logros en la búsqueda de revertir el racismo institucionalizado, la marginación y la exclusión¹.

MARCO JURÍDICO FAVORABLE AL PUEBLO AFRODESCENDIENTE

Desde la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el año 1948, la comunidad internacional y los diferentes países, han avanzado considerablemente en la aprobación de leyes y la ratificación de tratados y convenios, en la lucha contra el racismo, la exclusión y la discriminación racial. Se han promulgado leyes, que propicia la aprobación de numerosos instrumentos internacionales de derechos humanos, cristalizándose en sustanciales cambios en las Constituciones políticas de 16 países de Latinoamérica². Pese a estos logros, el sueño de un mundo mejor, libre de odio, estereotipos y de racismo estructural, sigue limitado para estos pueblos.

De manera específica, Nicaragua, un país centroamericano con una extensión territorial de 120,339.54 km², y cuya población asciende a los 5 millones 142 mil 98 habitantes, de acuerdo al censo de población nacional de 2005 del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2006), tiene un marco jurídico legal amplio, que hace visible los derechos colectivos de los diferentes pueblos que viven en su territorio.

La Constitución Política de Nicaragua en el año 1987, reconoció en el artículo 8, la naturaleza multiétnica del país, posteriormente la Asamblea Nacional, ratificó el 25 de agosto del 2010, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), asegurando el cambio del término "tribal" por "afrodescendientes" y estableció que las disposiciones jurídicas contenidas en el mismo les sean extensivas. En años más recientes, el Estado de Nicaragua ratificó el Decenio de los Afrodescendientes, que rige desde el 1 de enero del 2015 hasta el 31 de diciembre del 2024, con el lema de Reconocimiento, Justicia y Desarrollo.

La reforma a la Constitución Política en el año 2014, en su artículo 5, reconoce a los afrodescendientes por primera vez como *pueblos*, en respuesta a sus constantes demandas a ser reconocidos como tal. La constitución también establece el régimen de autonomía de la Costa Caribe (Ley 28), formando dos Regiones Autónomas, uno en el Caribe Norte y el otro en el Caribe Sur, que juntas representan el 52% del territorio nacional. Esta ley plantea que todos los programas y servicios a implementarse en las regiones autónomas, deben fortalecer la identidad, revitalizar la cultura, creencias, saberes, prácticas ancestrales, cosmovisión y hacer uso de las lenguas de cada uno de los pueblos. De igual manera, planteó, que todo programa implementado en estas regiones, debe responder a la realidad y necesidad de cada uno de los pueblos que viven en el territorio.

Otra de las leyes aprobadas por la Asamblea Nacional en el año 2011 es importante mencionar, es la Ley de Medicina Tradicional y Terapias

¹ Para llevar a cabo el presente trabajo, se hizo énfasis en la revisión de los diferentes documentos como resultados de la lucha constante de la población afrodescendiente de Nicaragua y su organización madre "Organización Negra de Centroamérica" ONECA, en sus múltiples esfuerzos realizados para lograr su visibilidad y por ende su participación e implementación de sus derechos. De igual manera, también se comparten experiencias realizadas y dirigidas a descolonizar la educación en contextos multiétnicos, incidiendo en políticas públicas, revitalizando la cultura, fortaleciendo la identidad, acompañando procesos a las organizaciones afrodescendientes de base y a ONECA, para el empoderamiento y la apropiación de la población afrodescendiente.

² Ejemplo de ello, es lo consagrado en las constituciones políticas de dieciséis países de Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

Complementarias, donde se reconocen las prácticas de los pueblos con relación al uso de la espiritualidad, creencias, saberes y prácticas de la medicina tradicional ancestral y visibiliza a los terapeutas y médicos tradicionales poseedores de este conocimiento.

De la misma manera, la Asamblea Nacional de Nicaragua, aprobó en el año 2014, la Ley de Declaración de la cultura garífuna como patrimonio cultural inmaterial de la Nación³, y todas sus expresiones como la música, danza, lengua, técnicas artesanales, escultura tradicional ancestral, juegos, tradiciones culinarias, las prácticas de la medicina tradicional ancestral, rituales y mitologías y otros aspectos inherentes a esta cultura.

DINÁMICAS Y TRAYECTORIAS DE LOS AFRODESCENDIENTES EN NICARAGUA

La historia de Nicaragua refleja que el Pacífico fue colonizado en el siglo XVI por los españoles, significando para su población, conquista, ocupación, pérdida de identidad, organización social, cultura, espiritualidad, cosmovisión, y la explotación irracional de sus recursos naturales.

Por el contrario, el territorio del Caribe, que no pudo ser ocupado por los españoles, fue colonizado por los ingleses en el siglo XVII, entrando en contacto con sus habitantes creando nexos económicos y políticos que vinieron a traducirse en el tiempo, en un dominio político, enfrentando primero a la corona española y después al ya Gobierno Republicano instaurado en Nicaragua, la población afrodescendiente de este territorio, logró mantener su lengua, cultura, tradiciones, organización social, cosmovisión, espiritualidad, tierra y territorio.

Producto de esta manera de colonización diferente, contrario a lo sucedido en los pueblos originarios de la zona del Pacífico, en el Caribe nicaragüense, es donde viven la mayor cantidad de pueblos indígenas (Mískitus, Sumus/Mayangnas, Ramas) y afrodescendientes (Creoles y Garífunas).

Diversos historiadores cuentan, que la procedencia de los Afrodescendientes Creoles en el Caribe de Nicaragua, tiene varios caminos recorridos. Zapata (2012), menciona que la llegada de este pueblo, está relacionada al naufragio de barcos de esclavos y las sublevaciones de los mismos que eran llevados a otros territorios americanos, logrando escapar y refugiándose en la región. Otra idea relacionada a los primeros afrodescendientes, se refiere a la llegada de hombres negros libres que arribaron a estas costas entre los siglos XVII y XVIII para conformar comunidades. Posteriormente se conoce de la llegada de inmigrantes venidos desde Jamaica.

En Nicaragua, los creoles, según Robb (2005), "tuvieron un papel importante en el establecimiento de las dos comunidades más grandes de la zona costera, Bluefields y Bilwi (Bragman's Bluff)". Por su trabajo, lograron ocupar una posición intermedia favorable que les permitió tener cierto dominio en la región. Wade, citando a Gordon (1998), afirma que: con la independencia de Nicaragua (1838), los británicos empezaron a salir de la costa caribe y hacia finales del siglo XIX, la influencia de EEUU empezó a consolidarse. De nuevo, los creoles se

³ Esta ley fue aprobada como resultado de la I Cumbre de Pueblos Garífunas de América Central y el Caribe, desarrollada del 11 al 13 de noviembre del 2005 en Corn Island, Región Autónoma de la Costa Caribe Sur de Nicaragua, la que, en su declaración final, entre otros aspectos, instó a los Gobiernos participantes a reconocer la importancia de establecer el Día Nacional de la Cultura Garífuna, celebrado anualmente el 19 de noviembre.

ubicaron como intermediarios y empleados de las multinacionales. En esta época, hubo inmigración de otros «negros» obreros del Caribe que fueron diferenciados inicialmente de los «creoles» nativos, aunque con el tiempo y el matrimonio entre los dos grupos, ese sentimiento se fue mermando.

Idiáquez (1993), afirma que la Reserva de la Mosquitia, tenía su capital en el Caribe Sur, en Bluefields, y era un enclave de compañías norteamericanas, monopolio que antes pertenecía a los ingleses, ya para 1880, entre el 90 y el 95% del comercio de la región estaba en manos de inversionistas estadounidenses.

El uso del idioma inglés en las relaciones socioeconómicas, le permitió al pueblo Creole, tener una posición privilegiada para asumir puestos de confianza del patronato norteamericano, y con ello el ascenso del liderazgo político y económico de los Miskitus, quienes antes estuvieron aliados con los ingleses. Estas tensiones entre los pueblos, relacionadas con los cambios sociales y económicos en la Costa, impidieron a los garífunas asentarse establemente a su llegada a Nicaragua (Idiáquez, 1993).

De acuerdo con Robb (2005), los creoles nicaragüenses hablan una variedad del inglés, llamado creole occidental caribeño, relacionado con el hablado en Jamaica. Todavía había 30,000 hablantes de esta población de creoles que vivían a lo largo de la costa en 1986, frente a 10,400 en 1950. Las referencias indican que, de acuerdo a una proyección elaborada por la CEPAL, en Nicaragua se estimaban para el 2010 unos 29,065 afrodescendientes, equivalente al 0.5 % de la población total. El último registro de censo elaborado en el país corresponde al proyectado en el 2005, en el que de manera escueta se aborda la variable de origen étnico para cada pueblo.

En relación a los garífunas, Idiáquez (1993), afirma que llegaron:

(...) a partir del año 1832, aunque tardaron en establecerse en un lugar fijo. En 1860 había ya población garífuna cerca del puerto de Greytown, hacia el sur de Bluefields y en 1880, se instalaron permanentemente en las cercanías de la cuenca de Laguna de Perlas. Un año después, el líder religioso Juan Sambola fundó allí, el que fue el primer poblado garífuna en tierra nicaragüense, bautizándolo con el nombre de San Vicente.

Hoy en día, la mayor parte de este pueblo afrodescendiente se encuentran ubicados principalmente en las comunidades de Brown Bank, La Fe, San Vicente o Square Point y Orinoco en el caribe sur de Nicaragua.

El artículo de Téllez (2013) refiere que el pueblo garífuna (Garínagu) representa un grupo étnico, descendientes de los indios caribeños, arawak de Sudamérica y los negros de África. Llegaron a América Central a finales del siglo XVIII. Hoy en día, garífuna significa los indios que venían de San Vicente y el idioma que hablan. Hasta hace pocos años, aproximadamente el 50% de esta población comenzó a identificarse como afrodescendientes. Después que los británicos conquistaron la isla de San Vicente enviaron a más de 2,000, a la isla de Roatán, en Honduras; esos grupos de garífunas jóvenes se trasladaron

y establecieron a lo largo de la costa caribeña de Belice, Guatemala, Honduras y Nicaragua.

Ya que ni los españoles ni los británicos mantuvieron el control total de la Costa Caribe de América Central, los garífunas pudieron experimentar un sentido de autonomía en sus nuevos lugares (Téllez, 2013).

El tipo de vida de los Creoles tiene ciertas similitudes con las prácticas de los indígenas y los Garífunas, asegurando la alimentación con la pesca, actividad económica que aún se practica, de igual manera con la agricultura a pequeña escala que es utilizada para la alimentación propia y una pequeña cantidad que es llevada a la venta al mercado local.

Los pueblos garífunas y creoles de América, comparten orígenes, cultura e identidad. Afrontan problemas políticos, económicos y culturales, cuyas características centrales han sido la discriminación, y los nuevos matices del racismo institucionalizado, la marginación y exclusión que invisibiliza la gran mayoría de las propuestas de desarrollo propio, fundamentado en la espiritualidad y su manera de ver el mundo.

COSMOVISIÓN DESDE LA MIRADA DEL PUEBLO AFRODESCENDIENTE CREOLE Y GARÍFUNA

La población afrodescendiente tiene particularidades propias que fácilmente le permiten diferenciarse de otros grupos de población. Su fuerza en la entonación y el volumen de las palabras al platicar, la alegría que generalmente proyectan, pero también muestran actitudes de desconfianza hacia las personas ajenas a su cultura. En el baile, el ritmo que llevan sus movimientos, proyecta el amor a la vida y a los ancestros. En Nicaragua, en Bluefields en el caribe sur y Bilwi en el caribe norte, el pueblo creole comparte con el resto de la población durante todo el mes de mayo en las calles, el ritual del *Palo de Mayo*⁴, cuyo baile rítmico, es alegre al son de tambores, en agradecimiento a Dios, los espíritus y a los ancestros.

El sentimiento de gratitud es por la salud personal y familiar, por la naturaleza, la lluvia, los ríos y mares. En el caso del pueblo Garífuna, celebran sus rituales en el mes de noviembre con el baile de punta, caracterizado por movimientos suaves de los pies y ondulantes de las caderas al ritmo de tambores en celebración al arribo a tierras nicaragüenses. La población creole de Corn Island, celebran en el mes de agosto con toda la población, la emancipación de la esclavitud con el *Crab Soup* (Sopa de Cangrejo), una convocatoria, que aglutina a gente del pacífico nicaragüense y extranjeros que visitan el país.

Hay ciertos valores de la vida diaria, que fundamentan las relaciones amistosas de los afrodescendientes, algunos como la solidaridad y la comunitariedad, al compartir las frutas sembrados en sus patios y las cosechas de las fincas con los amigos, familiares y vecinos. Se colabora y apoya en la atención y cuidado hacia los enfermos, de hecho, siempre se acude primero al vecino en caso de una enfermedad para consultarle, si no los pueden curar, se remite a otras personas de mayor

⁴ El Palo de Mayo, es una presentación de una serie de danzas. Bailan alrededor del árbol, en parejas, todos juntos, y se separan del árbol con otra danza para formar un arco bailando por todas las calles.

Miss Lizzie Forbes, mujer negra, bailarina e historiadora del "May Pole" afirma que "fue una diversión para los nativos; lo celebraban en sus patios o en lugares amplios para la presentación". Solamente durante el mes de mayo, en saludo al invierno, época de las nuevas cosechas y la fecundidad, se ve este festejo en las calles de Bluefields, en el Caribe Sur de Nicaragua.

conocimiento ya sea con el experto en *cut-card*, guía espiritual, *Obeay man*, curandero o curandera, partera, *Buyei*, *Sukia*, estos dos últimos son los de mayor conocimiento de la medicina tradicional ancestral.

Esta manera de organización comunitaria y de ver el mundo, está dirigida generalmente por las mujeres, Hooker (2014, p. 9) cita a Cayetano (2010) al plantear que en la cultura garífuna puede entenderse desde el “Au bun, Amürü nu” que significa, “Tu para mí y Yo para Ti”. Para la comunidad creole es el *Well Being/Buen Vivir*, parecida a la cosmovisión del pueblo indígena Mískitu cuya práctica ancestral de organización comunitaria, se fundamenta en el (*Pana-Pana*) “*tu para mí y yo para ti*” (Hooker, 2014). Entendido como una manera de compartir y velar por el bienestar de cada uno, donde se comparte el quehacer comunitario, donde se siembra y canta al trabajar la tierra de manera colectiva al sonido del vaivén de los ríos, del cantar de las aves, del susurro del viento al caminar, el olor del zacate al trabajar desde la colectividad.

Para el *Well Being/Buen Vivir*, lo más importante no es contar con el gran excedente económico, lo fundamental es contar con la tierra y territorio para sembrar cosechar, cazar, compartir. Es la vida misma en comunidad, en acompañar el quehacer diario, el diálogo para el consenso, un ejemplo claro, son las asambleas comunitarias, fundamentadas en las normativas elaboradas para la toma de decisiones desde la colectividad. Es el crecer y caminar juntos y juntas hacia el desarrollo sustentable con identidad. Su principal significado es la filosofía de vida de los pueblos y que debe ser transversal a todo el proceso de desarrollo, basado en la armonía y el equilibrio entre todos los componentes del entorno para la protección de la Madre Tierra (*Mother Land*).

DESARROLLO CON IDENTIDAD

En la cultura Garífuna y Creole, las mujeres desempeñan un papel fundamental en sus familias y en la sociedad. Son las principales transmisoras de la cultura de generación a generación mediante narraciones orales, cantos, juegos, rituales, la medicina tradicional, la educación endógena, la justicia y organización comunitaria, con la finalidad de conservar la identidad, idioma, espiritualidad, conocimientos, saberes, prácticas, principios, valores, creencias, música, baile y la cosmovisión. Como señala Hooker “La vida de la población garífuna y afrodescendiente, se fundamenta en la espiritualidad. Los ancestros son convocados para acompañar las actividades importantes de la comunidad, para asegurar la siembra y la cosecha, para la sanación de las personas, el cuidado de nuestras hijas e hijos” (2015, p. 8). Es el esfuerzo de mantener limpio la comunidad de los malos espíritus que con frecuencia tratan de apoderarse de nuestros entornos. De igual manera, los ancestros son convocados a acompañar las actividades de negociación y consenso que se realizan desde las redes de mujeres garífunas y creoles en la búsqueda de mantener la armonía y el equilibrio del medio ambiente fundamentado en la concertación (Hooker, 2015).

Para avanzar en la descolonización y romper las cadenas mentales de la esclavitud, el desarrollo del pueblo garífuna y creole, debe verse

con otros ojos, desde otra mirada, desde el entender del Buen Vivir/Well Being. Debe fundamentarse en la cosmovisión del pueblo, articulado con las bondades de la cultura dominante que se necesita adoptar en el proceso de avanzar en el camino del bienestar. Hasta no lograr que el abordaje de desarrollo de los territorios se fundamente en su manera de ver el mundo y en su manera de entender, producir y compartir, difícil será que se avance en la construcción del camino de desarrollo desde el empoderamiento y la apropiación.

DESCOLONIZACIÓN

Cuando en Nicaragua se llevó a cabo la consulta sobre qué aspectos deberían estar en el Estatuto de Autonomía de la Costa Caribe, conocida como Ley 28, lo primero que planteó la población encuestada en ambas regiones autónomas, fue la educación. Una educación que respondiera al contexto, que revitalizara la cultura, fortaleciera las identidades de los pueblos, rescatara la espiritualidad, los saberes, sabidurías y conocimientos de nuestros ancestros.

Es así que, en el año 1995, un grupo de hombres y mujeres en su mayoría, afrodescendientes, fundaron la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN, para responder al contexto, a los sueños y aspiraciones de los pueblos del Caribe Nicaragüense. La fundaron para que su práctica se constituyera en una propuesta epistemológica, ética y de incidencia política, que buscara construir puentes de diálogo, consenso y articulación entre los sistemas diferentes de crear conocimientos, trascendiendo de la visión occidental del mundo y de sus diferentes ideas, hacia paradigmas de pensamiento que desafían la colonialidad y abogan por una sociedad diversa, justa y equitativa. (URACCAN, 2014).

Este grupo que impulsó la creación de URACCAN, plantearon que, en un contexto multicultural, nuestro caminar debe de fundamentarse en las relaciones interculturales, convirtiéndola en uno de los principios y eje transversal de todo el que hacer de la universidad. Que las relaciones interculturales son fundamentales para profundizar en el abordaje de la descolonización como un proceso de empoderamiento y lucha contra la discriminación, exclusión y la invisibilización. Es así que, el abordaje de la interculturalidad, necesita de manera obligatoria, romper paradigmas y avanzar en la construcción de espacios dirigidos a crear las condiciones para que las diferentes culturas y colectividades, estén en condiciones iguales para lograr el intercambio y el diálogo entre los diferentes.

La interculturalidad debe hacer visible los valores y la riqueza espiritual de las prácticas tradicionales y de las filosofías y conceptos de los diferentes pueblos, aspectos fundamentales para el mantenimiento y el equilibrio armónico del ser humano con su medio ambiente.

URACCAN, afirma en su Planificación Estratégica 2015 - 2019, que es una institución de educación superior de proyecto de vida de los pueblos, fundamentada en la interculturalidad, el diálogo de saberes y haceres, las cosmovisiones y espiritualidades, la participación de las sabias, sabios, ancianas, ancianos, autoridades tradicionales y no

tradicionales en la búsqueda y recreación de nuevos paradigmas y enfoques metodológicos en la generación de conocimientos para la construcción del Buen Vivir/Well-Being y las ciudadanías interculturales de género.

La URACCAN (2014), como *Casa del Conocimiento Mayor*, también declara que la interculturalidad es concebida como un proceso permanente de construcción, establecimiento y fortalecimiento de espacios de diálogo, comunicación e interacción horizontal de doble vía, entre personas, comunidades y pueblos de diferentes culturas. La interculturalidad comprende el desarrollo de procesos de toma de decisiones conjuntas en igualdad de condiciones. Su finalidad es la promoción y práctica de la equidad, respeto, comprensión, aceptación mutua y la creación de sinergias para el establecimiento de sociedades inclusivas, no discriminatorias y libres de racismo.

En este proceso, esta institución de educación superior, bajo un modelo educativo *comunitaria e intercultural*, juega un papel fundamental de acompañamiento a los diferentes pueblos, garífunas y creoles, en la elaboración, concertación e implementación de sus propuestas de vida y su preparación con elementos para la negociación, donde el diálogo de saberes y haceres, juega un rol fundamental.

De esta manera, URACCAN (2014) define el *Diálogo de Saberes y haceres*, "como la creación, recreación, diseminación e intercambio de conocimientos, saberes y prácticas desde la interacción entre el conocimiento propio y el conocimiento occidental en las diferentes funciones de la vida en comunidad". Los *haceres* se convierten en la práctica e implementación de los saberes, irradiando la espiritualidad y la cosmovisión de los pueblos en todo el proceso de diálogo.

CIUDADANÍA INTERCULTURAL

Este acápite está dirigido a compartir las diferentes actividades llevadas a cabo por los pueblos afrodescendientes creoles y garífunas, en la lucha sistemática por lograr la implementación de sus derechos ya alcanzados, sus logros y desafíos durante los últimos 20 años, que aporten elementos dirigidos hacia la implementación real de una Ciudadanía Intercultural de toda la población, sin esperar que solo indígenas y afrodescendientes sean interculturales.

Para efecto de este escrito, se entenderá por ciudadanía intercultural en contextos multiculturales, el tener derechos a mantener diferencias culturales en la esfera pública: hacer uso de la lengua propia en espacios privados y públicos, poder debatir con ellas sin sentir vergüenza; derecho a mantener formas propias de practicar la justicia, al uso de los conocimientos tradicionales en salud, educación y en todos los aspectos de la vida. Un espacio en el que los médicos tradicionales, tengan las mismas oportunidades para hacer visibles sus conocimientos sin ser tildados de brujos o hechiceros, que la educación recibida, haga visible la verdadera historia de los pueblos y que se haga uso de metodologías de aprendizajes en el que se sientan reconocidos y al que se aspire, de tal manera que se reafirme el orgullo de ser hombres y mujeres afrodescendientes.

En esta época de globalización y los grandes avances tecnológicos de la comunicación, ponen cada día más en riesgo a ser trastocadas la identidad cultural de los pueblos afrodescendientes. Las migraciones, los constantes bombardeos globalizantes de los medios de comunicación masiva, así como una política de homogenización cultural destinada a fomentar los procesos de asimilación, ponen en riesgo la cultura y la identidad, a la vez que amenaza la existencia de los diferentes pueblos.

Acciones realizadas por las poblaciones afrodescendientes

Entre algunas de las acciones realizadas por los pueblos afrodescendientes en las luchas reivindicativas por lograr la implementación de los derechos ya alcanzados, compartimos los siguientes:

En el caminar de la población afrodescendiente y especialmente después del encuentro en Durban en Sud África y el Plan de Acción producto del mismo en el 2001, muchos fueron las actividades implementadas por este pueblo del Caribe nicaragüense. La experiencia nos ha demostrado que el reconocimiento de la diversidad multiétnica y cultural requiere de mucho trabajo y de transformaciones profundas.

Parte del trabajo de incidencia permanente ha sido en el espacio político de los diputados y diputadas afrodescendientes ante la Asamblea Nacional de Nicaragua, siendo una de las más emblemáticas la reforma⁵ a la Ley de Autonomía de las instituciones de Educación Superior, aprobada en 1990, normativa que abre las puertas del Consejo Nacional de Universidades (CNU), máxima instancia de gerencia y articulación de la Educación Superior de Nicaragua, permitiendo la entrada a este órgano, por primera vez a las Universidades Comunitarias Interculturales (URACCAN y la Bluefields Indians and Caribbean University, BICU) y a la participación de las mismas en la distribución del 6% del presupuesto nacional recibido entre las 10 universidades miembros. El CNU está compuesto de 4 universidades estatales, 4 privadas con subvención estatal y dos comunitarias interculturales de servicio público.

Las poblaciones afrodescendientes han avanzado en la conformación de sus organizaciones desde las bases comunitarias en ambas regiones autónomas. En el Caribe norte, está la Organización Afrodescendiente ADO, African Voices of Nicaragua, Voces Caribeñas, Caribbean Black people Movement, Senior Afrodescendants Caribbean Cultural Association Movement, Movimiento de mujeres afrodescendientes de las Iglesias Morava, Anglicanas, Adventistas y Bautistas. En tanto, en el sur del Caribe, la Organización Garífuna de Nicaragua, AAGANIC, el Movimiento Afrodescendiente de Nicaragua (MAN).

Estas organizaciones se han venido constituyendo en defensa de los derechos del pueblo afrodescendiente, de tal manera que diversas temáticas sean debatidas y consensuadas en áreas específicas como el uso de las lenguas propias, la salud, la educación, la demanda por la tierra y territorio, búsqueda de fondos para la producción, entre otros. A nivel de las comunidades, también existen organizaciones de mujeres de las Iglesias, siendo su principal función las visitas y acompañamiento

⁵ Reformada por la honorable Asamblea Nacional de Nicaragua mediante la Ley No 218, el 13 de abril de 1996, como Ley para la asignación del presupuesto universitario e inclusión de las Universidades Bicu y URACCAN en la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior.

a enfermos, limpieza de los diferentes templos e iglesias, rezos en las casas para las situaciones que lo ameritan, y apoyo a funerales.

Se han concertado diversos encuentros internacionales, uno de los más recordados es el *1er Simposio Internacional de las Culturas Creole y Garífunas*, llevado a cabo el 22 al 24 de octubre, 2010 en Managua, Nicaragua, su organización permitió incidir en la aprobación de la Ley de Medicina Tradicional Ancestral que legaliza el uso del conocimiento y prácticas ancestrales en nuestros territorios.

En el caso de Nicaragua, se cuenta con una amplia lista de líderes y lideresas afrodescendientes en espacios importantes del gobierno: Diputado en el Parlamento Centroamericano, Diputadas en la Asamblea Nacional de Nicaragua asumiendo cargos como primera secretaria de la Junta Directiva, coordinación de la comisión de pueblos indígenas y afrodescendientes, Procuraduría de los derechos humanos de la Mujer, Vicecanciller de Nicaragua. Por otro lado, hay una instancia de Coordinación de ambas regiones autónomas conocido como Secretaría de la Costa Caribe que funge como el ministro en representación del Caribe dirigido por un afrodescendiente del Caribe Sur. Entre los principales cargos del Consejo Regional Autónomo en el caso del norte, el Coordinador de Gobierno es de la comunidad afrodescendiente así mismo su Secretario Ejecutivo.

Como un esfuerzo particular, desde la URACCAN, se ha logrado aprobar la creación de uno de sus recintos, especializado en estudios afrodescendientes, el cual avanza hacia la cristalización de los sueños y aspiraciones con los que esta institución de educación superior ha apostado, la visibilización del aporte de la población afrodescendiente en la construcción social de la Nicaragua multicultural.

Esporello, que el recinto de Bluefields, en el Caribe Sures-tá organizado de manera tal que responde a estudios de los afrodescendientes, desde la cultura, la cosmovisión, la historia, la economía, incluso logros, que han sido borrados de la memoria histórica del pueblo negro ante toda discriminación e invisibilización. Es vital mencionar, que el esfuerzo académico sería el primer espacio en la academia universitaria del país, el que no está pensado exclusivo al caminar de los afrodescendientes, sino a la diáspora extendida en tierras latinoamericanas. Su funcionamiento es parte de los sueños y aspiraciones de la población afrodescendiente, ante la percepción generalizada que existe entorno a la cultura negra, a veces minimizada a la parte folklórica y pintoresca, como por ejemplo el Palo de Mayo, olvidando reivindicaciones de mayor análisis y repercusión en la histórica lucha de restitución de derechos humanos, sociales y políticos demandados por los afrodescendientes.

El esfuerzo institucional, promueve la inclusión en los currículos de las carreras universitarias, algunas asignaturas básicas que sean transversales en el que se aborde la historia de los afrodescendientes, su cultura y realidad, de tal manera que la comunidad estudiantil conozca del acervo cultural negro.

En el plano centroamericano, es de gran valor las alianzas con otras organizaciones afrodescendientes, con objetivos comunes como la Organización Negra de Centro América (ONECA), quienes se reúnen en Asambleas de concertación y toma de decisiones con períodos anuales, siguiendo una agenda concertada a los intereses de cada organización

miembro, participación en licitaciones para investigaciones con la Universidad URACCAN, así como la construcción de sus planes de vida centroamericana y revitalización de la cultura afrodescendiente.

A nivel de Latinoamérica, se ha logrado concertar desde la Red de Universidades Indígena Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), la participación en el Congreso Regional de Educación Superior (CRES), realizado en el mes de Julio 2018, donde se elaboraron las principales líneas educativas para los próximos 10 años, y durante la redacción de la Declaración final, se exhortó a mantener en este importante documento la multiétnicidad y el pluralismo cultural latinoamericano y el enfoque intercultural logrados desde el 2008.

DESAFÍOS DEL PUEBLO AFRO NICARAGÜENSE

El reconocimiento del Pueblo afrodescendiente en los marcos jurídicos nacionales e internacionales y en los altos cargos del gobierno nacional, ha sido parte de las conquistas alcanzadas, sin embargo, aún hay elementos de participación política y derechos económicos y sociales a los que se deben poner énfasis, tomando en cuenta la diversidad de propuestas ya elaboradas y en búsqueda de implementar. Al referirse a la participación en los espacios de toma de decisiones en los poderes ejecutivos o legislativos, Puyana (2015), afirma que no hay representación política, "si no hay normas sobre esta participación, con criterios de cuotas o mecanismos similares a los que se definen como "acción positiva" que garanticen la participación efectiva, ésta puede no realizarse nunca".

Pese a esos pocos espacios en lugares donde se toman decisiones estatales, tal y como lo explica Oliva (2017), las diversas reivindicaciones sociales y la insistente denuncia de la invisibilización del afrodescendiente, ha permitido que diversos "activistas sociales, dirigentes organizativos, escritores, académicos y otros actores de las diversas comunidades afrodescendiente a lo largo de la región, quienes desde sus diversos espacios han generado conocimientos a partir de un punto común: el autorreconocimiento."

En este sentido, como país, el desafío es la armonía que proyectan las mismas organizaciones colectivas o movimientos sociales que sólidamente logren articular políticas públicas coherentes y asertivas, demandando al Estado la garantía de los derechos a las personas afrodescendientes.

RESULTADOS

En todo el andar de la población afrodescendiente en la lucha por sus derechos, se han concertado diversos procesos con resultados colectivos, basados en declaraciones, incidencia en espacios de concertación y acuerdos, pronunciamientos, asambleas, investigaciones, alianzas y congresos, con la esperanza de ser utilizados como instrumentos para su implementación.

INCLUSIÓN, DIVERSIDAD Y PERTINENCIA

Desde la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), cuya coordinación es asumida por la URACCAN, iniciativa conformada por 11 universidades de América Latina. Su actuar ha impulsado diversas actividades con la participación del Consejo Nacional de Universidades (CNU) de Nicaragua, representantes de la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, el Consejo Superior Universitario Centroamericano, CSUCA, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, de Nicaragua, CNEA, la red de Consejos Nacionales de Evaluación y Acreditación de Latinoamérica, RIACE. La finalidad de este caminar ha sido el de abrir espacios con las instancias de educación superior para irradiar el abordaje de la interculturalidad en Latinoamérica, materializadas en manifestaciones que permiten fundamentar los esfuerzos colectivos en plataformas académicas, como: la Declaración de Managua, Declaración de Quito y recientemente, la Declaración del Congreso Regional de Educación Superior, CRES 2018.

Con la UNESCO se incidió para lograr la participación de toda la RUIICAY en la *Conferencia Regional de Educación Superior*, CRES 2018, para debatir y aportar en uno de los ejes temáticos: "Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad". Durante el encuentro que reunió a más de 10 mil académicos de toda Latinoamérica, se presentó la Conferencia "Interculturalidad e Internacionalización desde los pueblos de Abya Yala", así como la inclusión de un capítulo completo bajo el nombre: "Universidades e Instituciones de Educación Superior Indígenas, Interculturales, Afrodescendientes y Comunitarias en América Latina", en uno de los libros preparados para la ocasión. La incidencia, participación y el intercambio de conocimientos, hizo posible que la III Asamblea General de la CRES, atendiera con prioridad el abordaje de la interculturalidad, incluyéndola en la Declaración final. Entre los planteamientos centrales de dicha declaración, se destaca:

Pensar que las tecnologías y las ciencias resolverán los problemas acuciantes de la humanidad es importante pero no suficiente. El diálogo de saberes para ser universal ha de ser plural e igualitario, para posibilitar el diálogo de las culturas.

Se hace también fundamental abordar el tema de la calidad, en un contexto de diversidad. Esto exige definir calidad con la participación de los principales actores sociales, instituciones, incluyendo como valores la inclusión, la diversidad y la pertinencia. Se deben diseñar políticas y mecanismos que no se limiten a evaluar sino también a promover la calidad y apoyar a las instituciones para que sean ellas las que, en ejercicio de una autonomía responsable, asuman el compromiso de avanzar de manera sostenida en su capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes y del entorno social en que se desempeñan.

Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación. Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas.

El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes.

Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales. Es ineludible reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y afrodescendientes, comunidades campesinas y otras socioculturalmente diferenciadas.

En este contexto, los sistemas de educación superior deben pintarse de muchos colores, reconociendo la interculturalidad de nuestros países y comunidades, para que la educación superior sea un medio de igualación y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios. No podemos callarnos frente a las carencias y los dolores del hombre y de la mujer, como sostuvo Mario Benedetti con vehemencia, "hay pocas cosas tan ensordecedoras como el silencio".

Es fundamental promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas de pueblos indígenas y afrodescendientes y su uso efectivo en las prácticas de docencia, investigación y extensión.

La formación de docentes interculturales bilingües para todos los niveles de los sistemas educativos es un deber prioritario de la educación superior.

De cara a tantos desafíos sociales que enfrenta la región, la educación debe construir su calidad y universalidad en el servicio a la comunidad local, en miras al desarrollo humano de cada entorno, articulando tradición e innovación de punta, congregando la pluralidad de competencias, habilidades y conocimientos que las personas construyen, en la convergencia de la actividad especializada, la vida cotidiana, las sabidurías populares y una auténtica inteligencia ética y estética en armonía territorial más allá de cualquier impacto.

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA Y CONSENSUADA

Por otra parte, con motivo del *Foro internacional: Pueblos originarios, afrodescendientes y educación superior en América Latina y el Caribe*, convocados por los miembros de la RUIICAY en Quito, Ecuador el 24 de noviembre del 2017, entre algunos de los planteamientos en la Declaración, se enlistan ciertos aspectos de los Considerandos y la Declaración en sí:

Observamos que las instituciones públicas no están cumpliendo su rol social, no tienen voluntad para transformar la realidad. Por eso planteamos que los esfuerzos hoy deben estar dirigidos a la transformación de las instituciones de educación superior para enfrentar la nueva lucha histórica contra todo intento de colonización de la razón, el saber y el ser, los cuales por lo general vienen disfrazados con "modelos de desarrollo" como por ejemplo la globalización y la tecnociencia.

Observamos que aún hay grandes brechas con relación al acceso a la Educación Superior de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Así mismo, se mantiene la persistencia de los problemas estructurales en los modelos educativos actuales, que llevan a un desarraigo de la identidad cultural, lingüística, y territorial de la población.

Qué la Educación Superior ha sido parte de las demandas más sentidas de los pueblos para incluir a los que siempre han estado excluidos y para que los pueblos originarios y afrodescendientes, puedan ejercer sus derechos a practicar, revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales, y para que su historia y aportes se den a conocer. Este propósito ha impulsado a estos pueblos a ir uniendo el corazón y la razón en la construcción de instrumentos jurídicos internacionales, nacionales y regionales.

Que se debe incorporar la dimensión intercultural en la educación superior, en todas sus funciones y ámbitos (académico, administrativo, organizativo y de gestión).

Que es preciso que los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes organicen sus propias instituciones de educación superior, Universidades e Instituciones comunitarias y que los Estados los apoyen de acuerdo a los convenios Internacionales vigentes que así lo exigen.

Que se debe respetar de manera particular la espiritualidad de cada uno de los pueblos en las funciones sustantivas de la universidad como forma de reconocimiento a sus cosmovisiones y aplicación práctica de la interculturalidad.

Que es urgente avanzar en la construcción colectiva y consensuada de criterios de acreditación y reconocimiento universitario y de la Educación Superior, adecuados y apropiados para el establecimiento y continuo mejoramiento de la calidad de la educación intercultural, y si fuera necesario, la generación de un sistema de reconocimiento evaluación y acreditación con criterios e indicadores interculturales

Que hay voluntad de las instituciones de aseguramiento de la calidad para construir puentes de confianza que den salida a un diálogo interepistémico en los procesos de reconocimiento, evaluación y acreditación de las instituciones indígenas, interculturales y comunitarias de educación superior.

DECLARACIÓN DE MANAGUA

Igualmente, el *Encuentro Regional Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Intercultural en las América Latina y el Caribe: Hacia la construcción de confianza para su fortalecimiento*, desarrollado en Managua, Nicaragua, del 27 al 29 de abril de 2016, fue categórico en los siguientes planteamientos:

Desde comienzos del Siglo XXI hasta la fecha, la Educación Superior Intercultural ha constituido una preocupación relevante en la evolución de la educación terciaria de América Latina y el Caribe. Como foco de atención ha estimulado la realización tanto en el nivel internacional como regional de conferencias, encuentros de debates, foros regionales e internacionales y cumbres temáticas donde se han formulado compromisos y tomados acuerdos sobre varios temas centrales que

le dan significación. Esto es así en lo relativo a la Educación Indígena y a la Educación Afro descendiente en general, con especial énfasis en el ámbito de la Educación Superior de ambas modalidades, en temas fundamentales como la diversidad étnica y cultural, la espiritualidad y los modelos de gobernanza y participación.

Avanzar en criterios de acreditación y reconocimiento universitario y de la Educación Superior, adecuados y apropiados para el establecimiento y continuo mejoramiento de la calidad de la educación intercultural, y si fuera necesario y pertinente, la generación de una instancia acreditadora, con criterios específicos, adecuada a estos propósitos, apoyada por instancias internacionales tales como el Fondo Indígena y la UNESCO.

La relevancia de la propuesta reside no sólo en re-ajustar o adecuar indicadores. Es especialmente pertinente revisar el sistema educativo completo, crear nuevos ámbitos de evaluación propios que consideren las características y cosmovisión de los Pueblos Indígenas y Afro descendientes que dialoguen horizontalmente con los criterios y estándares existentes en los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior convencional.

INDICADORES DE GÉNERO

Por otro lado, la *Declaración Final de la Primera Cumbre de Lideresas Afrodescendientes de las Américas*, llevado a cabo del 26 al 28 de junio 2015, en la Ciudad de Managua, Nicaragua, se presentaron algunos de los aspectos del documento final, entre ellos:

La Declaración y el Programa de Acción de Durban reconoce que fuimos víctimas de la esclavitud, la trata de esclavos y esclavas y el colonialismo y que continuamos sufriendo consecuencias. El proceso de Durban realzó la imagen de las personas afrodescendientes y contribuyó a que se hicieran avances sustanciales en la promoción de sus derechos como resultado de las medidas concretas adoptadas por los Estados, las Naciones Unidas, otros órganos internacionales, regionales y de la sociedad civil. Pese a algunos avances sociales, el racismo y la discriminación racial, siguen manifestándose en la desigualdad y las desventajas. Principalmente en las mujeres afrodescendientes.

La importancia de que se hagan mayores esfuerzos para que se desarrollen indicadores de género, étnicos y de raza, en los censos, encuestas y otros instrumentos que nos ayuden a tener mayor información de las condiciones de vida de las y los afrodescendientes, y en particular las mujeres.

Retomar los Objetivos específicos del Decenio Internacional de los y las afro descendientes proclamado por Naciones Unidas referidos a: i) Promover el respeto, la protección y la realización de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de los y las afrodescendientes, como se reconoce en la Declaración Universal de Derechos Humanos Universal; ii) Promover un mayor conocimiento y respeto de la diversidad, la herencia y la cultura de los y las afrodescendientes y de su contribución al desarrollo de las sociedades; iii) Aprobar y fortalecer marcos jurídicos nacionales, regionales e internacionales de

conformidad con la Declaración y el Programa de Acción de Durban y la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, y asegurar su aplicación plena y efectiva.

Coordinar con la Cooperación Internacional para que fomenten la autonomía económica de las mujeres afrodescendientes mediante políticas, programas y proyectos de desarrollo en la región que promueva su protagonismo político.

No hemos dejado de luchar por nuestros derechos ya que las personas afrodescendientes seguimos siendo junto a las personas indígenas, las más pobres y marginadas. Aunque algunas mujeres afrodescendientes hoy, ocupan cargos de decisión, y son altas funcionarias de sus países, es necesario la conciencia y el compromiso con nuestra identidad.

EDUCACIÓN PROPIA

Asimismo, es vital recordar la memoria del *I Simposio Internacional de las culturas Creole y Garífuna*, celebrado el 22 y 24 de octubre de 2010, en Managua, Nicaragua, cuyo lema orientaba los pensamientos de este encuentro "De África a América: Tejiendo el Buen Vivir de los Pueblos Afrodescendientes de América, desde nuestra Historia, Arte y Cultura":

Algunos de los retos y desafíos planteados por la población afrodescendiente en el Simposio se resumen en:

La necesidad de contar con la Educación Propia: Parte de definir políticas lingüísticas de manera consensuada, (discutir el tema de oralidad y escritura de las lenguas ancestrales), la importancia de los sabios y sabias, adultos y la historia propia.

Es fundamental la participación e incidencia en los censos nacionales definiendo indicadores interculturales y siendo partes en la toma de decisiones en todo lo que tiene que ver con nuestras vidas.

Además, se definieron otros caminos propios, tales como: la comunicación propia: Definir y construir nuestro propio sistema de comunicación intercultural, hacia adentro y hacia fuera.

Gestión Cultural: Fortalecimiento de la identidad, cosmovisión y el patrimonio cultural tangible y no tangible, como base del desarrollo propio.

Incidir para que los centros académicos nacionales y regionales, dedicados a la formación de personal de salud, incorporen en sus programas curriculares la medicina tradicional y la cosmovisión del pueblo afrodescendiente.

Incentivar la investigación y la sistematización de conocimientos saberes y prácticas de medicina tradicional afrodescendiente como estrategia de revitalización de los conocimientos ancestrales.

Promover la continuidad de las actividades económicas tradicionales para reducir las remesas del exterior.

Los pueblos afrodescendientes han estado sometidos a una educación escolarizada. En medio de las dificultades, se ha promovido propuestas para la construcción de modelos diferentes para lograr la descolonización de la educación.

TEXTOS ESCOLARES

Una experiencia nicaragüense que es válida tomar en cuenta, son los avances tangibles en materia de educación desde la elaboración de textos escolares en los que la Secretaría del Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) del Ministerio de Educación, ha logrado producir 12 libros de textos para séptimo, octavo y noveno grado de educación primaria, en las materias de Español, Historia de la Costa Caribe, Geografía de la Costa Caribe, Gestión Cultural, inglés y Educación Física; así como el desarrollo de programas y orientaciones metodológicas en cinco lenguas autóctonas de la Región Caribe de Nicaragua (Miskitu, Tuhka, Kriol, Panamahka y Ulwa).

La producción de textos escolares es una iniciativa que responde a la ley de lenguas que promueve acciones en la que ningún nicaragüense sea objeto de discriminación por razón de su lengua, de igual manera este proceso reconoce el subsistema SEAR y se fundamentan en la educación intercultural bilingüe, una especie de columna vertebral de la educación en la Costa Caribe, lo que significa que todo lo que se va elaborando y construyendo se fundamenta en la cultura, en la cosmovisión, en el fortalecimiento de la identidad de cada uno de los pueblos de la Costa Caribe de Nicaragua. Pese a este esfuerzo, continúa siendo un reto la actualización constante para docentes creoles y garífunas con técnicas en la que interactúan con la realidad y contexto actual.

La actualización del marco jurídico nicaragüense es parte del quehacer de las instancias que administran la justicia en el país, siendo el tema del saneamiento de territorios, uno de los procesos de mayor conflicto en estos últimos años. La aplicación de la ley de demarcación territorial involucra la revisión de la relación con terceros que se encuentren dentro de las mismas tierras que por años han sido ocupadas por ellos, en convivencia pacífica con otros pueblos afrodescendientes e indígenas.

La realidad de la invasión de territorios se agudiza por la presencia de personas (no indígenas ni afrodescendientes) quienes proceden de otras partes del país y motivados por la ganadería y la agricultura expansiva, obtienen, mediante mecanismos anómalos y amañadas, ciertos títulos con los que despojan a las poblaciones de sus tierras, siendo la resistencia de este tipo de invasión lo que desencadena enfrentamientos que ha dejado decenas de muertos.

El tema del reconocimiento, es una constante, incluso repetida a nivel internacional, la exigencia de la visibilidad que afronta el pueblo creole y garífuna de manera recurrente en los censos de población, proceso que va más allá de las variables de sexo y origen, inclusive los datos sobre personas con discapacidad, violencia hacia las mujeres, sin dejar a un lado, las propuestas al unísono que en otros países también se escuchan como la comunidad LGBTI⁶, quienes cuestionan su visibilidad en las estadísticas oficiales en los recuentos de personas que la conforman.

⁶ El término LGBTI son las iniciales de las palabras a las categorías empleadas para definir a: Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales, las que han reemplazado el término «homosexual» e incluye al resto de orientaciones sexuales diferentes a la heterosexual. El término surgió en los años 90 como parte de las reivindicaciones de los derechos.

EL APOORTE ACADÉMICO DE URACCAN AL CAMINAR DEL PUEBLO AFRODESCENDIENTE

Por su parte, desde la URACCAN, se ha apostado a construir pensamientos e ideales, desde un modelo educativo innovador y holístico, que pretende descolonizar el conocimiento. Es por ello que, se han implementado distintos cursos académicos y otras formas de educación continua como talleres, encuentros o capacitaciones en los que se abordan diversas temáticas en cuanto a la historia de los afrodescendientes, espacios de reflexión y debate con jóvenes de la comunidad estudiantil. Destaca la experiencia universitaria en el manejo temático a partir de:

Diplomado Internacional con mujeres Afrodescendientes, en el que se produjeron 10 trabajos investigativos sobre temas relacionados a la vida de los afrodescendientes en Nicaragua. Una iniciativa liderada desde su Centro de Estudios e Información de la Mujer Multiétnica (CEIMM). (Cuadro 1).

Temas de investigación	
1	Ways in Which Identity and Cultural Ties, Influence Nicaraguan Creole Women's Access to Justice.
2	"Factores que inciden en la deserción de los/las estudiantes afrodescendientes en la universidad de las regiones autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense recinto Bluefields".
3	Los jóvenes afrodescendientes del Puerto El Bluff, frente a la epidemia moderna: "La Violencia"
4	Experiencias de discriminación de mujeres negras, en la Cuenca de Lagunas de Perlas.
5	"Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres creole de la ciudad de Bluefields"
6	Experiencias de discriminación y Violencia en las poblaciones LGBT afro descendientes de las ciudades de Bilwi y Bluefields. "Somos Diversos, sexual e interculturalmente, Soy afro descendiente".
7	Experience of Corn Island women in their struggle to access justice.
8	Creole woman experience in marriage and domestic partnership.
9	Prácticas y costumbres que emplean las Familias para promover la identidad creole en Bilwi.
10	Acceso a los servicios de salud de las mujeres afrodescendientes de Bilwi.

Fuente: Centro Centro de Estudios e Información de la Mujer Multiétnica, CEIMM - URACCAN

Implementación de la primera Maestría Internacional en Cosmovisiones del Buen Vivir/ Vivir Bien, Cambio Climático, Complementariedad y Equidad, con 4 orientadores de cada una de tres Universidades de la RUIICAY que dio inicio el 22 de junio de 2015 por un período de dos años, con el Objetivo de a) deconstruir el discurso colonizador, b) Dinamizar los saberes de los pueblos de Abya Yala, c) Establecer relaciones comprometidas con los pueblos a los que pertenecen, d) Incentivar desde

los territorios, el aprendizaje de conceptos emergentes, y, e) Acompañar procesos de autonomía y gobernabilidad de los territorios ancestrales.

Incidencias para la construcción de indicadores interculturales a ser aplicadas en el proceso de Evaluación y Acreditación a Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala. El CNEA de Nicaragua construyó los indicadores interculturales con las 2 Universidades Comunitarias, mismas que fueron utilizadas en el proceso aplicado al país. Esta experiencia no fue posible en el Ecuador, lugar en el que la instancia de Evaluación y Acreditación de educación superior, rehusó construir indicadores interculturales, acción que resultó en el cierre de una de las universidades indígenas, el Amawtay Wasi, aduciendo falta de calidad. Con el reciente cambio de gobierno de este país suramericano, en este 2018 está en proceso su reapertura. Otro interesante caso, es la Universidad Autónoma, Indígena, Intercultural, UAIIN, impulsada desde el Consejo Regional Indígena del Cauca en Colombia CRIC, quienes después de más de 25 años, recientemente es reconocida por el Ministerio de Educación.

Cada paso ha significado la oportunidad de establecer un camino adecuado para la construcción de sociedades verdaderamente interculturales, sin embargo, para que existan mejores condiciones de vida con justicia social, calidad, pertinencia y equidad, es necesario continuar apostando, concibiendo y soñando con instituciones de educación superior interculturales, nacidas desde el sentir y la cosmovisión de los pueblos creoles y garífunas, que de salida a pensamientos y sentimientos diferentes, articulado con el conocimiento hegemónico.

Esto hace necesario que el papel de las universidades en este contexto, sea el de acompañar a los diferentes pueblos y en lo específico a las mujeres garífunas y afrodescendientes, a rescatar su visibilidad desde su propia realidad y necesidad, construyendo con ellas, instrumentos para que puedan ser las principales investigadoras en el proceso de sistematizar sus historias, experiencias y a reconocer las buenas prácticas para avanzar en el camino del desarrollo. Asimismo, el acompañamiento en la construcción del diseño de sus propios materiales educativos fundamentados en el aprendizaje a la lectura y la escritura en su propia lengua y desde su propia realidad.

CONCLUSIONES

Los afrodescendientes tenemos un pasado en común. Nuestros antepasados vinieron en contra de su voluntad hacia las Américas. Millones fueron traídos por barcos ingleses, españoles, portugueses, holandeses y franceses a las colonias como mano de obra, para producir la riqueza del mundo. La mitad de los esclavos murieron antes de llegar a su destino. De manera violenta nuestros antepasados fueron deportados hacia nuevas tierras, familias enteras fueron destruidas, pueblos y comunidades fueron borradas del mapa, todo con el propósito de una explotación inmisericorde para beneficiar a las naciones colonialistas, que basados en esa riqueza, fortalecieron su posición en el mundo.

Los afrodescendientes tenemos una historia en común. Y fue casualidad si ahora hablamos inglés creole o español, francés o portugués.

Eso dependía si nuestros antepasados fueron apresados por negreros portugueses, ingleses, españoles o franceses, no estaba en su poder de decisión definir el lugar donde viviríamos.

Nos une nuestro pasado. Un pasado de violencia, segregación, soledad y de desarraigo. Nos quitaron nuestros nombres y los reemplazaron con nombres y apellidos de nuestros dueños. Nos quitaron nuestra historia e identidad. No sabemos de dónde venimos, ni de donde son nuestras familias. Nos quitaron nuestra lengua, y nos obligaron a aprender la de los dueños, castigándonos, si manteníamos la propia. Nos quitaron nuestras creencias, tuvimos que aceptar al Dios de los patrones. Nadie le preguntó a nuestros antepasados que querían ser. Fueron obligados a ser labradores, obreros, campesinos y en el mejor de los casos capataces para dominar a nuestros semejantes. Nuestras abuelas fueron vejadas, violadas sistemáticamente y en muchos de nosotros corre la sangre de los esclavistas. Los esclavistas y sus iglesias habían decidido que no tenemos alma y con ello nos trataron peor que animales. Y sin embargo sobrevivimos.

Nuestra historia es negra, es africana, es esclava, pero también es la historia de la América que se liberó de la colonia, es la historia del proceso capitalista al que nuestros países fueron sometidos. Hemos participado en luchas y gestas, hemos sido obreros y campesinos, pero mas y mas somos también profesionales, maestros, médicos, ingenieros, abogados y científicos, en contra, muchas veces de los intereses hegemónicos. En estos cuatro siglos crecimos juntos, forjamos nuestra nueva identidad, recuperamos mucho de los que nos quisieron quitar los esclavistas.

Nos une nuestra historia, nos une nuestras tradiciones, nos une nuestra identidad. Somos una gran nación de afro descendientes, somos hombres y mujeres con un pasado africano y un presente americano. Estamos orgullosos y orgullosas de haber podido sobrevivir en dos mundos y continuar forjando nuestra propia identidad e historia.

Nos corresponde hoy, asegurar la implementación del marco legal ya aprobado, impulsar las declaraciones y pronunciamientos basados en el consenso, hacer mejor uso de los espacios de toma de decisión que ocupamos, avanzar en el fortaleciendo de las alianzas y continuar construyendo nuestro camino hacia la articulación del conocimiento de nuestros ancestros con el conocimiento occidental fundamentado en la espiritualidad y la cosmovisión y luchar en contra de la exclusión y marginación. Para lograr este sueño, es necesario que el enfoque intercultural en todo el quehacer del país, se fundamente en este principio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Nacional. (1987). Constitución Política de Nicaragua. Recuperado en: <http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/bb90a5bb646d50906257265005d21f8/8339762d0f427a1c062573080055fa46?OpenDocument>
- Asamblea Nacional (2014). Constitución Política de la República de Nicaragua con sus reformas incorporadas. Publicada en *La Gaceta Diario Oficial* No 32 del 18 de febrero de 2014. Nicaragua.

- Campoalegre, R. (Ed.). (2017) Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes. Buenos Aires, Argentina: 1ª ed. CLACSO.
- Forbes, E. (2011) *Memorias de Miss Lizzie: danzas, música y tradiciones de Bluefields*. (1ra ed.) Managua: Nicaragua.
- Hooker, A. (2015). Resiliencia y trayectoria de las mujeres garífunas y afrodescendientes en Centroamérica, particularmente Guatemala. *Revista Caribe*, (14), 7 - 10.
- Idiáquez, J. (1993) Walagallo: corazón del mundo garífuna. *Revista Envío Digital*. No 139. Recuperado de <http://www.envio.org.ni/articulo/794>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INEC. (2006). VII Censo de población y IV de viviendas. Recuperado en: <http://www.inide.gob.ni/censos2005/VolPoblacion/Volumen%20Poblacion%201-4/Vol.IV%20Poblacion-Municipios.pdf>
- Oliva, E. (2017). *Intelectuales afrodescendientes: apuntes para una genealogía en América Latina*. doi:orcid.org/0000-0001-7257-5733
- Puyana, A. (2015). *Desigualdad horizontal y discriminación étnica en cuatro países latinoamericanos: Notas analíticas para una propuesta de políticas*. México: Naciones Unidas.
- Robb, D. (2005) *The times & live of Bluefields: An intergenerational dialogue*. 1a Ed. Managua, Nicaragua: Academia de Geografía e Historia de Nicaragua.
- Téllez, R. (2013, 16 de diciembre). Cultura y sobrevivencia de garífunas. El Nuevo Diario. Recuperado de <https://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/305109-cultura-sobrevivencia-garifunas/>
- URACCAN. (2014). *Planificación Estratégica de URACCAN, 2015-2019*. Managua: Autor.
- Ley No. 445. Ley del régimen de propiedad comunal de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de las regiones autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua y de los ríos Bocay, Coco, Indio y Maíz. Publicada en *La Gaceta Diario Oficial*, No. 16, del 23 de enero de 2003.
- Wade, P. (2008). Población negra y la cuestión identitaria en América Latina. *Universitas Humanística*, número 65, enero-junio, 2008, pp. 117-137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/791/79106507.pdf>
- Zapata Webb, Y. H. (2012) *Historiografía, Sociedad y Autonomía*. Managua, Nicaragua: URACCAN.

La afrodescendencia en Venezuela: entre el reconocimiento legal y la negligencia política-social

A afrodescendência na Venezuela: entre o
reconhecimento legal e a negligência político-social

Afro-descendence in Venezuela: Between
legal recognition and political-social negligence

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
23 de mayo de 2018

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
30 de noviembre de 2018

Esther Pineda

Investigadora independiente
Buenos Aires / Argentina
estherpinedag@gmail.com

Resumen

Venezuela pese a ser un país multicultural y pluriétnico, tradicionalmente sólo se reconoce como un país de origen europeo; en oportunidades acepta con aprensión su herencia indígena, pero nunca su pasado africano. Durante décadas, el país caribeño mantuvo una política migratoria de puertas abiertas para aquellos provenientes de Europa y de los países de América del Sur europeizados como Argentina, Chile y Uruguay, con el propósito de blanquear a la población y avanzar en el proceso de *desafricanización* de la sociedad venezolana. Esta narrativa estuvo acompañada de la sistemática invisibilización de las personas afrodescendientes en los medios de comunicación, así como, su exclusión y subrepresentación en los espacios educativos, laborales, políticos y culturales. Lo que este artículo intenta mostrar es que, a partir de estos hechos se construiría una narrativa en la cual en Venezuela no había población afrodescendiente y la poca población presente se atribuyó a la migración indeseada proveniente de países como Colombia, Haití, y República Dominicana. Esta perspectiva tuvo consecuencias a largo plazo, con lo cual, la negación de la afrodescendencia se convirtió en una invisibilización estadística, pero también en negligencia política, social y jurídica, la cual continúa siendo padecida por la mayoría.

Palabras clave: afrodescendientes, afrodescendencia, discriminación racial, reconocimiento étnico, Venezuela.

Referencia para citar este artículo: Pineda, E. (2019). La afrodescendencia en Venezuela: entre el reconocimiento legal y la negligencia política-social. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (1), 173-188.

Resumo

A Venezuela, apesar de ser um país multicultural e multiétnico, é tradicionalmente reconhecida, apenas, como um país de origem europeia; às vezes, aceita com apreensão sua herança indígena, mas nunca seu passado africano. Durante décadas, o país caribenho manteve uma política de

migração que esteve de portas abertas para os provenientes da Europa e dos países europeizados da América do Sul, como Argentina, Chile e Uruguai, com o objetivo de branquear a população e avançar no processo de *desafricanização* da sociedade venezuelana. Esta narrativa foi acompanhada pela invisibilização sistemática das pessoas afrodescendentes na mídia, bem como, sua exclusão e sub-representação nos espaços educacionais, trabalhistas, políticos e culturais. Assim, o que este artigo se propõe a mostrar é que, com base nestes fatos, construiu-se uma narrativa na qual não havia população afrodescendente na Venezuela e a pequena população presente foi atribuída à migração indesejada de países como Colômbia, Haiti e República Dominicana. Esta perspectiva teve consequências a longo prazo, o que significou que a negação da afrodescendência se transformou em uma invisibilidade estatística, mas, também, em negligência política, social e jurídica, que continua a ser sofrida pela maioria.

Palavras-chave: afrodescendência, discriminação racial, reconhecimento étnico, Venezuela.

Abstract

Venezuela, despite being a multicultural and multi-ethnic country, is traditionally only recognized as a country of European origin; At times he accepts with apprehension his indigenous heritage, but never his African past. For decades, the Caribbean country maintained an open-door migration policy for those from Europe and the Europeanized countries of South America such as Argentina, Chile and Uruguay, with the purpose of laundering the population and advancing the process of de-Africanization of the Venezuelan society. This narrative was accompanied by the systematic invisibilization of people of African descent in the media, as well as their exclusion and underrepresentation in educational, labor, political and cultural spaces. What this article tries to show is that, based on these facts, a narrative would be constructed in which there was no Afro-descendant population in Venezuela and the small population present was attributed to unwanted migration from countries such as Colombia, Haiti, and the Dominican Republic. This perspective had long-term consequences, which meant that the denial of Afro-descendence became a statistical invisibilization, but also in political, social and legal negligence, which continues to be suffered by the majority.

Keywords: afro-descendants, racial discrimination, ethnic recognition, Venezuela.

INTRODUCCIÓN

El proceso de colonización europea en América trastocó los procesos organizativos y relacionales en la región. En el caso de Venezuela esta fue colonizada por la Corona Española, proceso que supuso una intrusión violenta en la que se diezmó de forma cruenta a gran parte de su población autóctona. Ante este aniquilamiento masivo de la población indígena -al igual que en otros países de América-, se procedió al secuestro y movilización de la población africana hacia el continente americano, así como, a su reducción a la condición de esclavitud para la explotación y expoliación de los recursos que la "tierra prometida" ofrecía; de este modo, Venezuela se convirtió en uno de los países de América del Sur con más población africana, después de Brasil.

En este periodo, la población africana y sus hijos nacidos en las Américas fueron víctima de múltiples y repetidas formas de esclavitud, violencia y discriminación racial, la cual se perpetuó durante siglos. Tras la abolición legal de la esclavitud en el año 1854 -como estrategia económica ante la progresiva desarticulación del comercio esclavista y los altos costos de mantenimiento de la población africana y afrodescendiente en condición de esclavitud-, la violencia y el racismo contra este grupo étnico no desapareció como se esperaba, por el contrario, mutó hacia formas menos directas y explícitas, expresándose principalmente a través el acceso desigual a los procesos de acumulación, la falta de acceso a la educación, el empleo, la vivienda, los servicios públicos, la estereotipación, la criminalización y el encarcelamiento; así como, hacia formas más sutiles, discursivas y relacionales que se mantienen aún en la actualidad.

Ante este problema, el Estado venezolano históricamente se ha caracterizado por la falta de reconocimiento de la población afrodescendiente, así como, por la inacción y la indiferencia ante su específica, diferenciada y menospreciada situación social. La población afrodescendiente, durante siglos no contó con reconocimiento jurídico como grupo poblacional específico, estuvieron inexistentes en las estadísticas y no contaron con instituciones, políticas, proyectos, programas o iniciativas dirigidas a atender y mejorar su situación social; menos aún orientadas a prevenir y sancionar las formas de discriminación racial y violencia contra ellos cometidos.

Ha sido en las últimas dos décadas que la cuestión afrodescendiente y la discriminación por motivos raciales comienza a cobrar interés en la sociedad venezolana, principalmente desde una perspectiva discursiva. En los últimos años desde diferentes espacios se ha reconocido -si bien tímidamente- la aún existente discriminación racial, lo cual ha contribuido a la progresiva desarticulación del discurso hegemónico del mestizaje que profundizó, perpetuó e invisibilizó el racismo en el país caribeño. Esto también significó la introducción de un discurso político dignificante de la afrodescendencia, y el reconocimiento de la participación y contribución de los afrodescendientes a la formación de la cultura e historia venezolana. Aunado a ello, comenzaron a generarse espacios para el debate donde los afrodescendientes han tenido

la posibilidad de expresarse y reflexionar sobre su situación social, hecho que ha dado como resultado la formulación de propuestas desde y para los grupos y comunidades afrodescendientes; sin embargo, la realidad es que estos no han logrado trascender la dimensión enunciativa. Esto quiere decir que, los debates, propuestas, proyectos, planes, políticas e iniciativas generadas por y para los afrodescendientes no han sido implementados o desarrollados por los diferentes órganos de competencia del Estado Venezolano; en los pocos casos en que se han logrado concretar, al poco tiempo han sido desmantelados o eliminados ante el desinterés y los cambios de autoridades en las instituciones involucradas donde prevalece el racismo institucional; situación que ha favorecido la conversión de la afrodescendencia en un slogan o consigna vacía del llamado proceso revolucionario venezolano.

No obstante, es importante reconocer que este posicionamiento discursivo de la afrodescendencia y la discriminación racial produjo avances principalmente desde una perspectiva jurídica, con la que se pretendió la conformación de una gran institucionalidad capaz de transformar la situación de las personas y comunidades afrodescendientes; sin embargo, tras varios años desde el inicio de este recorrido, la situación política, económica y social de la población afrodescendiente no ha mejorado. Contrario a lo esperado, esta continúa siendo la población más vulnerada, empobrecida, invisibilizada, criminalizada y victimizada; escenario que se ha profundizado de manera acelerada ante las vicisitudes e inestabilidad de la sociedad venezolana actual.

LOS AFRODESCENDIENTES COMO SUJETOS DE DERECHOS Y LA NO DISCRIMINACIÓN

En Venezuela durante las últimas décadas se han hecho algunos esfuerzos en lo que refiere a la población afrodescendiente, principalmente desde el ámbito jurídico. En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999 se reconoce por primera vez el carácter pluricultural y multiétnico de la sociedad venezolana, y se enfatiza en el principio de igualdad de las culturas y el de la interculturalidad; sin embargo, la condición de afrodescendientes –reconocidos según el Instituto Nacional de Estadística Venezolano como los descendientes de africanos y africanas que sobrevivieron a la trata negrera, a la esclavitud y forman parte de la diáspora africana en las Américas y el Caribe y/o aquella persona que reconoce en sí misma la descendencia africana sobre la base de su percepción, valoración y ponderación de los componentes históricos, generacionales, territoriales, culturales y/o fenotípicos (Instituto Nacional de Estadística. 2013) -, como grupo étnico específico y constitutivo de la identidad nacional no fue incluido de forma explícita en el texto constitucional -tampoco en la enmienda realizada en el año 2009- contrario a los casos de la constitución de Ecuador y Bolivia.

Así mismo, el derecho a la no discriminación de la población afrodescendiente y las formas de discriminación derivadas del principio de interseccionalidad se encuentra garantizado en la constitución de la República, específicamente en el artículo N° 21 donde se establece

que no se permitirán discriminaciones fundadas en la raza, el sexo, el credo, la condición social o aquellas que, en general, tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades de toda persona.

El texto constitucional también contempla y garantiza las condiciones jurídicas y administrativas para que esa igualdad ante la ley sea real y efectiva al permitir y promover cuando sean necesarias la adopción de medidas positivas a favor de personas o grupos que puedan ser discriminados, marginados o vulnerables; protegiendo especialmente a aquellas personas que por alguna de las condiciones antes especificadas, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. Pese a ello, estas medidas positivas o acciones afirmativas dirigidas a la población racializada no han sido ejecutadas, por lo cual el racismo y la vulneración de los derechos de los afrodescendientes arraigada en Venezuela desde el periodo colonial, continuó siendo una constante.

Posteriormente en el año 2009 se promulgó la Ley Orgánica de Educación en la cual se estableció que la educación en la República Bolivariana de Venezuela es "pluricultural, multiétnica, intercultural", consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos y con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal. En esta Ley, la interculturalidad se reconoce fundamental y transversal en el sistema educativo venezolano, por lo cual se crean las condiciones y se garantiza su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación.

Esta ley se propone la integración y enriquecimiento cultural mediante el permanente intercambio de teorías y prácticas sociales, artísticas, de conocimientos, experiencias, saberes populares y ancestrales, que fortalezcan la identidad de los pueblos latinoamericanos, caribeños, indígenas y afrodescendientes. Así mismo, también funge como instrumento para la prevención de la discriminación, la violencia y la intolerancia en el ámbito educativo, motivo por el cual en su artículo N° 10 se prohíbe de manera taxativa en todas las instituciones y centros educativos del país, la publicación y divulgación de programas, mensajes, publicidad, propaganda y promociones de cualquier índole, a través de medios impresos, audiovisuales u otros que inciten al odio, la violencia, la inseguridad, la intolerancia, la deformación del lenguaje; que atenten contra los valores, la paz, la moral, la ética, las buenas costumbres, la salud, la convivencia humana, los derechos humanos y el respeto a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes.

Ese mismo año también se realizó la Ley de Reforma Parcial de la Ley de Juventud, en la cual partiendo del principio de diversidad y pluralidad se dicta la incorporación de los jóvenes que representen a la población afrodescendiente en El Consejo Interinstitucional del Poder

Popular de la Juventud, El Consejo Nacional del Poder Popular de la Juventud, así como, en los Consejos Sectoriales del Poder Popular de la Juventud; a fin de garantizar su real participación, así como, la presencia de los intereses y necesidades de su grupo étnico y comunidades en la formulación y gestión de las políticas públicas dirigidas a la juventud.

En el año 2011 se aprueba la Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial. En esta se reconoce la diversidad cultural de la sociedad venezolana y se le imprime a las distintas culturas constitutivas de la venezolanidad igual valor e importancia en la consolidación del acervo cultural de la nación. Además la referida ley tiene por objeto establecer los mecanismos adecuados para prevenir, atender, erradicar y sancionar la discriminación racial en cualquiera de sus manifestaciones, ya sea bajo las figuras del racismo¹, el endorracismo² o la xenofobia³; ejercidas por parte de cualquier persona, grupo de personas, autoridades públicas, privadas, instituciones nacionales, públicas y privadas, así como organizaciones de carácter civil, económico, político, cultural, social que invaliden o perjudiquen el reconocimiento de la igualdad de condiciones.

De igual manera en esta ley se establecen las responsabilidades del Estado en la materia, las obligaciones de los distintos actores sociales, así como, la gratuidad y celeridad que debe proporcionarse a las personas vulnerables en su proceso de acceso a la justicia ante la ocurrencia de la discriminación por motivos raciales; en este contexto destacan los siguientes artículos:

- Artículo 5. Toda persona o grupo de personas que haya sido discriminada racialmente, marginada o vulnerada en uno o varios de sus derechos individuales o colectivos, está amparada por esta ley en igualdad de condiciones. Los órganos competentes del Poder Público tienen el deber de asistirlos y todas sus actuaciones son de manera gratuita y breve.
- Artículo 6. El Estado debe adoptar medidas para salvaguardar a favor de toda persona y grupos vulnerables, a fin de erradicar la discriminación racial, el racismo, el endorracismo y la xenofobia, asegurando el bienestar psíquico, físico y socioeconómico, garantizando el goce y ejercicio de sus derechos, así como el respeto a su dignidad e integridad, a través de la ejecución de planes, programas, proyectos y procesos continuos de actividades y labores acordes con los principios de la seguridad de la nación.
- Artículo 7. El Estado, en corresponsabilidad con los diferentes actores de la sociedad, personas naturales y jurídicas, de carácter público o privado, tienen el deber de transmitir y difundir mensajes para la prevención y erradicación de toda forma de discriminación racial, fomentando el respeto a la diversidad de las culturas y la igualdad de todos los seres humanos ante la ley.
- Artículo 14. El Ejecutivo Nacional, a través de sus órganos y entes competentes, deben identificar a todas las personas y grupos vulnerables a los fines de su inclusión en la estadística poblacional. La inclusión de indicadores demográficos que contengan variables étnicas y su desagregación por género en las esta-

¹ En el artículo N° 10 párrafo 7 de la referida ley se define el racismo como toda teoría crítica o práctica que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de personas o grupos de personas en virtud de su origen étnico o cultural, que engloba las ideologías racistas, las actitudes, fundadas en los prejuicios raciales y los comportamientos discriminatorios.

² En el artículo N° 10 párrafo 8 de la Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial se entiende el endorracismo como toda actitud autodiscriminatoria en una persona, de rechazo a los rasgos característicos de su grupo étnico de origen, asumiendo como de mayor valor cualquier rasgo de un origen étnico o nacional diferente al propio, adoptando una posición de superioridad y perjudicando a aquellas personas que le rodean.

³ En el artículo N° 10 párrafo 9 de la mencionada ley se conceptualiza la xenofobia como el odio, rechazo u hostilidad hacia la persona o grupos de personas de diferente origen nacional.

dísticas públicas, se hará con la finalidad de producir y divulgar información oportuna sobre las condiciones de vida de la población venezolana, a fin de evitar la discriminación racial.

- Artículo 15. El Ejecutivo Nacional debe estimar en el presupuesto para el ejercicio fiscal correspondiente, el financiamiento de las políticas públicas que garanticen a las personas y grupos vulnerables el goce y ejercicio de sus derechos individuales y colectivos. (Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial. 2011)

Ahora, vale la pena acotar que:

Si bien es cierto que en algunos países de la región se han dado avances en el diseño y aprobación de instrumentos jurídicos, el establecimiento de tipos penales o agravantes para sancionar los actos discriminatorios, así como, en la creación de instituciones especializadas orientadas a prevenir, atender y sancionar la discriminación racial –a fin de dar cumplimiento al principio de no discriminación como una de las bases fundamentales del sistema de protección de derechos humanos–; la información respecto a los derechos reconocidos y protegidos por dichas leyes no es divulgada, como tampoco las competencias y servicios prestados en las referidas instancias. Aunado a ello, estas instituciones como consecuencia del racismo institucional que aún persiste en América Latina y El Caribe, rápidamente entran en un proceso de burocratización lo cual limita sus posibilidades reales de acción y transformación social (Pineda, 2018, p. 91).

En el caso de Venezuela el reconocimiento jurídico de la afrodescendencia y su derecho a la no discriminación iniciada en el año 1999 con la Constitución de la República y los posteriores instrumentos jurídicos aprobados, no se ha traducido en una transformación real de la situación social de las personas racializadas, en el caso que nos ocupa de la población afrodescendiente. Tras la promulgación de los mencionados instrumentos jurídicos pasaron a convertirse en letra muerta, gran parte de la población afrodescendiente no tiene conocimiento de su existencia y contenido, no conocen las instituciones garantes de sus derechos y menos aún tienen evidencias de la aplicación o ejecución de los referidos instrumentos jurídicos; por este motivo en el imaginario colectivo existe consenso respecto al hecho de que estas leyes pocas veces se cumplen o son efectivas. Aunado a ello, es importante señalar que generalmente:

En los casos en que estas leyes e instituciones existen y el sujeto racializado conoce de ellas, sus funciones y derechos protegidos; la realidad es que como consecuencia de los imaginarios racistas arraigados y aún mantenidos por policías, funcionarios, fiscales, jueces y otros operadores del sistema de justicia penal, estas leyes pocas veces cumplen su cometido, por el contrario, las víctimas de discriminación racial que acuden a estas instituciones especializadas con frecuencia son sometidos a la revictimización y la violencia institucional (Pineda, 2018, p. 93).

APROXIMACIONES ESTADÍSTICAS A LA SITUACIÓN SOCIAL DE LOS AFRODESCENDIENTES EN VENEZUELA

Como bien lo ha señalado George Reid (2007) en su libro *Afro-Latinoamérica 1800-2000*, la información estadística sobre la composición racial de los países latinoamericanos es escasa, inconsistente y de una fiabilidad y precisión cuestionables; al respecto Venezuela no es la excepción. De acuerdo al informe *Afrodescendientes en Latinoamérica Hacia un marco de inclusión*, publicado durante 2018 por el Banco Mundial, con base en los datos censales más recientes de 16 países; para 2015 había en América Latina alrededor de 133 millones de afrodescendientes, es decir, aproximadamente el 24% de la población total. Sin embargo, señala el referido informe, su distribución, es altamente desigual a lo largo de la región; más del 91% están concentrados en Brasil y Venezuela, mientras que, un 7% adicional en Colombia, Cuba, Ecuador y México. Pese a ello, no fue sino con el desarrollo de una constitución que reconoce la pluriétnicidad y multiculturalidad en la sociedad venezolana –aunque no reconoce a la población afrodescendiente ni hace referencia a la discriminación racial contra esta población–, un marco jurídico que establece la prevención, atención y sanción la discriminación racial, así como, en concordancia con las exigencias de los movimientos afrodescendientes, que se crearon las condiciones para que este grupo poblacional cobrara presencia estadística.

De acuerdo a la información publicada en el Boletín Demográfico N° 1, correspondiente al mes de mayo de 2013, en el año 2007 el Instituto Nacional de Estadística (INE) junto a las organizaciones afrodescendientes existentes en el país, el Ministerio de Cultura y UNICEF se crea el Subcomité de Estadísticas de Población Afrodescendiente con el objetivo de visibilizar a la población afrodescendiente en los censos, encuestas, registros y estudios que realizan los órganos productores del Sistema Estadístico Nacional. El trabajo de este comité derivó en que el Instituto Nacional de Estadística de Venezuela incorporó por primera vez la variable étnica en el XIV Censo Nacional de Población y Vivienda 2011, específicamente a través de la pregunta: “Según sus rasgos físicos, ascendencia familiar, cultura y tradiciones se considera: a) negra/negro⁴, b) afrodescendiente⁵, c) morena/moreno⁶, d) blanca/blanco⁷, e) otra⁸”. No obstante, el resultado de la consulta reflejó varios problemas:

- 1) Los empadronadores recibieron poca formación en la temática, una cantidad significativa desconocía la categoría afrodescendiente por lo cual se tuvo conocimiento de que algunos no realizaron la pregunta durante el censo, otros no estaban en capacidad de explicar al encuestado de que se trataba esta categoría, y en algunos casos el empadronador arbitrariamente respondió a esta pregunta por el entrevistado adjudicando a la persona en el grupo étnico al cual consideró este pertenecía por su color de piel y fenotipo. Este hecho aunado a la persistencia de prejuicios raciales en la población venezolana favoreció que la pregunta no siempre fuera aplicada o respondida.
- 2) La categorías negro y afrodescendiente fueron incluidas de ma-

⁴ Según la categoría utilizada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) es toda persona de piel fuertemente pigmentada, pelo muy rizado, nariz achatada y labios gruesos. Puede tener prácticas culturales de origen africano, aun cuando no las identifique como tales.

⁵ De acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas (INE) comprende a los descendientes de africanos y/o africanas que sobrevivieron a la trata negrera, a la esclavitud y forman parte de la diáspora africana en las Américas y el Caribe y/o es aquella persona que reconoce en sí misma la descendencia africana sobre la base de su percepción, valoración y ponderación de los componentes históricos, generacionales, territoriales, culturales y/o fenotípicos.

⁶ El concepto utilizado por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) lo describe como toda persona cuyas características fenotípicas son menos marcadas o pronunciadas que de la persona definida como negra o negro. Es un término que en algunos contextos puede ser utilizado para suavizar las implicaciones discriminatorias que conlleva ser una persona negra.

⁷ El Instituto Nacional de Estadísticas (INE) lo define como persona cuya tonalidad de piel es clara y que por ello suele ser asociada a poblaciones de origen europeo. Aunque literalmente implica cuestiones externas como la piel clara, forma y color del cabello y los ojos, entre otras, “blanco” ha sido usado de distintas maneras en diferentes periodos históricos y lugares. Como otras palabras comunes para las etnias humanas, su definición precisa es algo confusa.

⁸ A partir de la categoría utilizada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) se entiende como toda persona que no se identifica con ninguna de las opciones anteriores. En este caso se debe indagar cómo se reconoce la persona que está siendo empadronada.

nera separada en la consulta lo cual generó la dispersión de los datos finales.

- 3) El desconocimiento de la categoría afrodescendiente por parte de la población coadyuvó a que una gran cantidad de personas se reconocieron como negros y no como afrodescendientes.
- 4) Se puso de manifiesto la existencia de dificultades para el reconocimiento étnico, los intentos de blanqueamiento de tipo práctico, ideológico y discursivo que aún persisten y son implementados por la población en la sociedad venezolana, así como, el endorracismo⁹; esto motivó que una cantidad significativa de la población negra y afrodescendiente se reconociera como morena.

Pero pese a estas dificultades y limitaciones para la recolección y procesamiento de la información, de acuerdo al XIV Censo Nacional de Población y Vivienda 2011, para la fecha la población residente en el país alcanzó los 28.946.101 de personas, de estos 755.626 se reconocieron como Negra/Negro 2,9%; 181.144 como Afrodescendiente 0,7%; 13.594.603 se reconoce como Morena/Moreno 51,6%; 11.490.347 como Blanca/Blanco 43,6% y 303.693 lo que representa el 1,2% afirmó pertenecer a otro grupo étnico; es decir, un total de 936.770 personas, lo que representa el 3,6% de la población nacional se reconocieron como negros o afrodescendientes.

En lo que refiere al sexo se contabilizaron 557.099 hombres negros y afrodescendientes, así como 379.671 mujeres negras y afrodescendientes. Aunque a nivel nacional la diferencia demográfica entre sexos es apenas de 0,4% a favor de las mujeres, esta proporción cambia en la población racializada negra y afrodescendiente, en la cual la diferencia entre hombres y mujeres alcanza un 19% a favor de los hombres; esto quiere decir que los hombres racializados viven más que las mujeres de este grupo. Otro dato de fundamental importancia es que solo el 6,8% del total de la población negra y afrodescendiente nació en algún país extranjero; esta información permite desmontar el discurso racista en el cual se intenta desconocer a la población afrodescendiente venezolana y atribuir su presencia en el país a la migración desde otros países latinoamericanos y caribeños.

Por su parte según el trabajo de investigación de Sebastián Colmenares titulado *Análisis multivariable en geografía aplicado al estudio de la pobreza*, realizado en base a las estadísticas del referido censo de población, para el año 2011 las áreas rurales en su mayoría estaban conformadas por poblaciones negras y afrodescendientes¹⁰. Así mismo señala que la condición de pobreza extrema se asocia altamente con áreas que manifiestan alta inasistencia escolar, dependencia económica, viviendas inadecuadas y altos valores de población negra y afrodescendiente.

La situación de pobreza en los municipios estudiados se encuentra altamente asociada al componente étnico, ya que la proporción de hogares en situación de pobreza extrema en los seis municipios estudiados es mayor en aquellas áreas con altas proporciones de población negra o afrodescendiente, fenómeno que podría corresponder con el origen

⁹ El endorracismo, se define como "el racismo desde dentro, una autodiscriminación emanada del sujeto que sufre y experimenta el prejuicio por su pertenencia étnico-racial. (...) El endorracismo es uno de los fenómenos más representativos de la influencia colectiva en el ser social, el desprecio externo por estar vinculado a una raza considerada inferior que ejercerá una presión tal, capaz de introducir en el propio individuo el desprecio al que está expuesto, es decir, un autodesprecio instigado donde el sujeto racializado por "otro" autoconcebido como "superior", acepta mirarse a sí mismo con los ojos del amo como consecuencia de la coacción racista. El sujeto racializado internaliza como propia la discriminación que se le ha impuesto y la reproduce sobre sí, como también sobre aquellos pertenecientes a su grupo étnico y racial" (Pineda, 2013, p. 55).

¹⁰ Según Colmenares (2017) esta situación puede tener sus raíces en el origen y evolución histórica de estas poblaciones en Venezuela, dado que, la población negra y afrodescendiente se asentó fundamentalmente en las áreas agrícolas, en las cuales la gran mayoría se desempeñó durante la época de esclavitud.

histórico de esta población, que la ubicó por muchos años bajo condiciones muy desventajosas y desiguales al resto de los grupos étnicos estudiados, sintiéndose aún según estos resultados las secuelas en esta población de más de 300 años de esclavitud (Colmenares, 2017, p. 59).

Las estadísticas disponibles del censo de población también dan cuenta de que en lo que respecta a la vivienda familiar una proporción importante de las personas negras y afrodescendientes en Venezuela vive en condición de precariedad, específicamente 11,5% de esta población viven en ranchos¹¹, por encima de la población venezolana en general la cual asciende a 9,1%. Además, existen altos niveles de feminización de la pobreza pues, la jefatura de hogar femenina para la población negra y afrodescendiente alcanza un 40,5%.

En Venezuela según el Informe del Banco Mundial (2018) con base al censo de población de 2011, para ese momento solo el 91% de los hogares afrodescendientes tenía acceso a alcantarillado con respecto a un 95% de la población no afrodescendiente, el 85% de los hogares afrodescendientes tenía acceso a agua con respecto al 89% de los hogares no afrodescendientes, y el 99% de los hogares afrodescendientes tenía acceso a la electricidad en relación al 100% de la población no afrodescendiente. Según este informe la brecha se profundiza cuando se trata del acceso a las comunicaciones y la tecnología; las estadísticas dan cuenta de que el 95% de los hogares afrodescendientes tenía acceso a televisores frente al 97% de hogares no afrodescendientes, el 65% de los hogares afrodescendientes tenía acceso a teléfonos ante el 71% de los no afrodescendientes, pero la brecha es significativamente alta cuando se trata de acceso a computadoras, solo el 29% de los hogares afrodescendientes tenía acceso a ellas en relación al 41% de la población no afrodescendiente. Sin embargo, vale acotar que esta situación de desigualdad y discriminación que ya existía previamente, probablemente se haya profundizado y agudizado en el contexto de la pauperización de las condiciones de vida a raíz de la profunda crisis política, social, pero principalmente económica que atraviesa el país caribeño; donde en los últimos años han colapsado progresivamente los servicios públicos como salud, electricidad, agua potable, gas, transporte público y telecomunicaciones, lo cual llevó al gobierno nacional durante el mes de julio de 2018 a aprobar un "plan de recuperación" de los servicios públicos.

En materia educativa la población negra y afrodescendiente también se encuentra en desventaja; pese a que el alfabetismo en Venezuela se ha incrementado de forma considerable en los últimos años ubicándose en 95,1% para 2011, esta continúa siendo mayor entre la población negra y afrodescendiente, donde el analfabetismo alcanza al 7,5% de las personas. En lo que refiere al nivel educativo alcanzado 8,8% de las personas negras y afrodescendientes en el territorio nacional no tienen ningún nivel de estudio, 2,4% solo completaron el nivel inicial (preescolar), 33,6% solo cuentan con el nivel educativo de primaria, 35,6% alcanzaron la secundaria, 3,2% es técnico superior universitario y sólo el 9,7% ha llegado a la educación universitaria. Esta situación tiene un impacto directo en las posibilidades de inserción laboral, ascenso

¹¹ Estos de acuerdo a la categoría utilizada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), pueden definirse como un local utilizado como vivienda familiar construido con materiales de desecho tales como tablas, cartón, caña y similares. Además es importante destacar que este tipo de viviendas no cuenta con las condiciones sanitarias básicas para su ocupación como sistemas de eliminación de excretas, ni tienen acceso a servicios básicos como agua potable, luz eléctrica, gas, servicio de recolección de basura, entre otros.

social y económico de la población negra y afrodescendiente, por lo cual en la actualidad continúan sujetos a empleos de menor reconocimiento social y remuneración económica, así como, ausentes en los espacios académicos, de poder y toma de decisiones.

También es importante señalar que si bien la variable étnica fue incluida en el censo de población de 2011, estos continúan siendo los únicos datos disponibles sobre la población negra y afrodescendiente pues, desde entonces esta variable no ha sido incorporada nuevamente en otros procesos estadísticos en Venezuela, es decir, no se le ha dado continuidad al proceso de reconocimiento estadístico de la población racializada. Esta información disponible continua siendo insuficiente para la caracterización, comprensión y análisis de la situación social de la población negra y afrodescendiente; para el diseño de políticas públicas que de manera efectiva, eficiente y oportuna permitan transformar su estado de precariedad, y por tanto mejorar sus oportunidades y condiciones de vida.

LA INSTITUCIONALIDAD AFRODESCENDIENTE: EXISTENCIA NOMINAL Y BUROCRACIA

En Venezuela es innegable la existencia de un marco legal y una institucionalidad orientada a prevenir, atender y sancionar la discriminación contra la población afrodescendiente, así como, a garantizar sus procesos de inserción social y mejora de su calidad, oportunidades y condiciones de vida, identificadas a partir de la incorporación de la variable étnica en el censo de población; sin embargo, esto no se refleja en la vida cotidiana de las personas afrodescendientes. La realidad es que estos instrumentos jurídicos posteriores a su aprobación son rápidamente olvidados por la población y por el Estado, las instituciones son burocratizadas y las estadísticas desatendidas y desactualizadas, mientras que la población afrodescendiente permanece invisibilizada, pauperizada, discriminada y criminalizada.

Durante décadas individualidades, movimientos y comunidades afrodescendientes demandaron al Estado venezolano la creación de una institucionalidad orientada a garantizar sus derechos históricamente irreconocidos y vulnerados, pero también, comprometida a trabajar por la prevención, atención, sanción y erradicación de la discriminación por motivos raciales; sin embargo, entre los alegatos más recurrentes figuraba que, sin la existencia de un marco jurídico que los incluyese y reconociere, así como, de estadísticas en las que pudiera diagnosticarse la especificidad de su situación social, no era posible crear instituciones dirigidas a esta población. Empero, con el reconocimiento de la pluriétnicidad y la multiculturalidad en el texto constitucional, la prohibición del racismo en la Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial y, la disponibilidad de datos estadísticos por grupo étnico en el censo de población, ya no había lugar para las excusas interpuestas por aquellos garantes de la continuidad y sostenimiento del racismo estructural.

El Estado venezolano ya contaba con las herramientas inicialmente necesarias para el desarrollo e implementación de las medidas posi-

vas dirigidas a los grupos vulnerables, en el caso que nos ocupa, para las personas y poblaciones negras y afrodescendientes; de acuerdo a ello, por primera vez en el país caribeño se conformó una institucionalidad para la protección reconocimiento y garantía de derechos de esta población y en los últimos años se crearon las siguientes instituciones, organismos y dependencias:

- La Comisión Presidencial para la Prevención y Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y otras Distinciones en el Sistema Educativo Venezolano. Esta comisión fue creada por decreto en el año 2005 y tiene por objeto la elaboración, formulación, coordinación, seguimiento y evaluación de programas, métodos y políticas públicas correspondientes al Sector Educativo, que garanticen la igualdad de posibilidades y de trato para todas las personas en el goce y ejercicio efectivo del derecho a la educación.
- La Oficina de Enlace con las Comunidades Afrodescendientes del Ministerio del Poder Popular para la Cultura creada en el año 2005. Esta oficina tiene el propósito de relacionar las instancias de decisión superior del Ministerio con las comunidades y colectivos afrodescendientes, impulsando su reconocimiento, visibilización e inclusión en la agenda cultural. Articula y establece alianzas con las diversas instituciones nacionales e internacionales que desarrollan estrategias y políticas para las comunidades afrodescendientes. A través de esta oficina se establece un diálogo permanente entre las comunidades, colectivos, cultores y autoridades, para coordinar estrategias a favor del fortalecimiento socio-cultural de las comunidades afrodescendientes, se proponen mecanismos de inserción en los procesos de participación en el ámbito cultural y se crean condiciones y oportunidades para la erradicación definitiva, en cualquiera de sus formas, de la exclusión y discriminación de afrodescendientes.
- Viceministerio de Equidad de Género, Afrodescendencia y Etnicidad creado en el Ministerio del Poder Popular para la Mujer en el año 2009. Esta instancia fue desmantelada en el 2011 tras la restructuración del ministerio y la gestión del mismo no dejó ningún producto constatable a favor de las mujeres afrodescendientes.
- El Consejo Nacional para el Desarrollo de las Comunidades Afrodescendientes de Venezuela (CONADECAFRO) creada por decreto presidencial en 2012 y adscrito al Viceministerio para la Suprema Felicidad Social del Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno. Esta institución tiene como objetivo realizar la asesoría, elaboración, formulación, coordinación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas correspondientes a las comunidades afrovenezolanas, que garanticen la igualdad de oportunidades y condiciones para lograr erradicar las asimetrías regionales en todas sus dimensiones: política, social, económica, territorial, cultural, educativa, ecológica y de desarrollo sustentable.
- El Instituto Contra la Discriminación Racial (INCODIR) creado en el año 2014 bajo la tutela del Ministerio de Interior y Justicia. Esta institución de acuerdo a la Ley Orgánica Contra la Discriminación

Racial, se constituye como ente ejecutor de políticas públicas destinadas a la atención, prevención, sanción y erradicación de la discriminación racial en todos los ámbitos. Además se establece en la referida ley que el INCODIR se encargará de:

- 1) Ejecutar las políticas públicas en materia de discriminación racial.
- 2) Educar y sensibilizar para la prevención y erradicación de la discriminación racial.
- 3) Impulsar y ejecutar campañas educativas e informativas orientadas al reconocimiento de la interculturalidad, así como a la erradicación de comportamientos y actitudes discriminatorias, xenofóbicas o racistas.
- 4) Recibir y canalizar los planteamientos o denuncias de acciones u omisiones que pudieran constituir delitos de discriminación racial.
- 5) Recopilar, actualizar y difundir la información en materia de discriminación racial.
- 6) Promover la incorporación de variables, indicadores e índices sociodemográficos que informen sobre la realidad étnica de la población venezolana.
- 7) Prestar asesoría integral y gratuita a personas o grupos vulnerables discriminados.
- 8) Constituir comités contra la discriminación racial en todas las instituciones públicas, privadas y del Poder Popular.
- 9) Participar en la elaboración de los informes previstos en los convenios en materia de discriminación racial suscritos y ratificados por la República.

No obstante, la existencia de estas instituciones es apenas nominal. Ninguna de ellas hasta la fecha ha cumplido con los objetivos para los que fueron creadas, y no es posible hacer referencia a algún producto concreto como resultado de su gestión. Estas organizaciones no cuentan con portales web donde las personas puedan consultar sus funciones, solicitar o encontrar información, acceder a materiales, estadísticas, productos o resultados. CONADECAFRO e INCODIR solo cuentan con redes sociales en las cuales no hay información o contenidos dedicados a los asuntos que les convocan como lo son las comunidades afrodescendientes y la discriminación racial; por el contrario, estas están exclusivamente dedicadas a la difusión de la propaganda gubernamental así como, a difundir noticias e información sobre las actividades cotidianas del Presidente de la República, los entes a los cuales están adscritos y otros órganos del Estado venezolano.

No se tiene conocimiento ni posibilidades de acceso a ningún producto generado por estas instituciones, ya sean de carácter diagnóstico o investigativo. Desde su creación estas instancias solo han realizado algunas actividades de carácter formativo, sin embargo, en la mayoría de los casos dirigidos a sus propios trabajadores, a funcionarios del órgano bajo el cual se agrupan o de otros organismos gubernamentales. Algunos de ellos realizan esporádicamente actividades de sensibilización y formación en instituciones educativas de los sectores populares, principalmente en el nivel de educación primaria, a estas también se

suman algunas actividades como foros y conversatorios promovidos por las también instancias gubernamentales como la Defensoría del Pueblo y el Ministerio del Poder Popular para la Mujer y la Equidad de Género.

Sin embargo, es fundamental llamar la atención sobre el hecho de que en reiteradas oportunidades estas actividades de sensibilización y formación, así como, las iniciativas de foros y conversatorio son lideradas o facilitadas por personas sin ningún tipo de credenciales y experticia en la materia; estas son incorporadas a dichas funciones e iniciativas bajo criterios poco transparentes, los cuales desde el desconocimiento y la inexperiencia la más de las veces contribuyen a desinformar y confundir a la población receptora de la información, pero también a reproducir y legitimar prejuicios y estereotipos contra la población afrodescendiente.

Ante estos hechos el Estado venezolano se mantiene negligente, pero la población afrodescendiente también permanece indiferente. Con excepción a lo ya mencionado, en los últimos años el Estado venezolano no ha tomado cartas en el asunto en materia de afrodescendencia y discriminación racial, así ha quedado en evidencia con el desinterés del gobierno nacional en firmar, asumir e implementar el Decenio Internacional para los Afrodescendientes, decretado en Asamblea General el 23 de diciembre del año 2013 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el cual se inauguró formalmente el 1 de enero del año 2015 hasta el 31 de diciembre del 2024.

No fue sino hasta el 24 de marzo de 2018 (3 años después de su proclamación por parte de la ONU) que el decreto del Decenio Internacional para los Afrodescendientes fue firmado por el Presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Nicolás Maduro Moros. Desde la declaración del decenio en el país no han sido formuladas o implementadas políticas públicas o iniciativas concretas dirigidas a la población afrodescendiente o la erradicación de la discriminación racial englobadas en los ejes del decenio, como lo son la justicia, el desarrollo y las reparaciones; pero llama significativamente la atención que, en el contexto de una profunda crisis económica en la sociedad venezolana, el interés sobre esta problemática se ha dirigido de forma casi exclusiva a la interposición de demandas para el resarcimiento de los daños ocasionados a la población africana y afrodescendiente que fue sometida a la esclavitud. Este hecho pone en evidencia el desinterés del Estado venezolano por la población afrodescendiente y problemáticas transversales y estructurales como la discriminación racial; siendo reconocidos solo de manera nominal en el discurso político cuando las circunstancias y la coyuntura política, económica, social y geopolítica lo ameritan.

CONCLUSIONES

En Venezuela se inició el proceso de reconocimiento de la población afrodescendiente en el año 1999 con la aprobación de una nueva Constitución de la República, en la que se enfatizó el principio de igualdad de las culturas, la interculturalidad y el derecho a la no discriminación.

Posteriormente esta población fue reconocida en otros instrumentos jurídicos como: la Ley Orgánica de Educación aprobada en el año 2009, la Ley de Reforma Parcial de la Ley de Juventud aprobada en el año 2009, y la Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial aprobada en el año 2011; las cuales estuvieron orientadas a reconocer y proteger a la población afrodescendiente, pero también para prevenir, atender y sancionar formas de discriminación racial dirigidas contra este grupo étnico.

En este periodo, específicamente en el año 2011 el Instituto Nacional de Estadística incorporó una pregunta de reconocimiento étnico en el XIV Censo de Población y Vivienda, y se crearon instancias como la Comisión Presidencial para la Prevención y Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y otras Distinciones en el Sistema Educativo Venezolano en el año 2005, la Oficina de Enlace con las Comunidades Afrodescendientes del Ministerio del Poder Popular para la Cultura en el año 2005, el Viceministerio de Equidad de Género, Afrodescendencia y Etnicidad del Ministerio del Poder Popular para la Mujer en el año 2009, el Consejo Nacional para el Desarrollo de las Comunidades Afrodescendientes de Venezuela en el año 2012, y el Instituto Contra la Discriminación Racial en el año 2014. Sin embargo, estas instituciones llamadas a formular, implementar y evaluar políticas públicas, métodos, proyectos, programas e iniciativas para garantizar el pleno goce y ejercicio de derechos de las personas y comunidades afrodescendientes; pero también para prevenir, atender y sancionar las múltiples y reiteradas formas de discriminación racial de la que son víctimas, se han caracterizado desde su creación hasta la actualidad por la indiferencia, la inacción, la inoperancia, la negligencia y la burocracia.

Este hecho ha quedado en evidencia con las alarmantes cifras sobre la situación social de esta población, entre las que destacan los altos valores de personas negras y afrodescendientes en situación de pobreza extrema, la precarización de sus viviendas, el menor acceso a los servicios públicos y las telecomunicaciones con respecto a la población no afrodescendiente, los altos índices de analfabetismo, los bajos niveles de educación y la feminización de la pobreza; situación que se profundiza en un escenario de creciente y prolongada inestabilidad económica y acentuada conflictividad política y social.

Ante este escenario desalentador y poco favorable, el proceso de erradicación de la discriminación por motivos raciales, y la mejora de la calidad, oportunidades y condiciones de vida de la población afrodescendiente, amerita *grosso modo*, de forma impostergable e imprescindible: 1) El reconocimiento estatal de una condición de desatención y precariedad de esta población, 2) La producción y publicación de forma permanente, oportuna, confiable y transparente de estadísticas que incorporen la variable étnica en los diferentes ámbitos de la realidad venezolana, 3) El sometimiento de la institucionalidad -orientada a prevenir, atender y sancionar la discriminación contra la población afrodescendiente, así como, a garantizar sus procesos de inserción social y mejora de su calidad, oportunidades y condiciones de vida-, a procesos rigurosos de evaluación, que permitan contrastar sus funciones y sus resultados, aunado a la realización de las reestructuraciones necesaria para garantizar el cumplimiento de las funciones para las que

fueron creadas, en aras de superar el rol de apéndice partidista hasta el momento detentada por estas instituciones, 4) La incorporación a estas instituciones de profesionales con formación y experiencia comprobable en la materia, 5) La producción de investigaciones y procesos diagnósticos con rigurosidad teórica y metodológica sobre la situación social actual de la población afrodescendiente y la discriminación racial, que proporcionen insumos concretos para la comprensión de su realidad y el posterior diseño de políticas públicas, 6) El diseño de políticas públicas efectivas, eficientes y oportunas, orientadas a prevenir y erradicar la discriminación racial, así como, a desacelerar y detener las desigualdades y formas de discriminación que ya existían contra la población afrodescendiente pero que se han profundizado con la crisis política, social y económica que atraviesa el país; las cuales han agudizado la pauperización de las condiciones de vida, incrementado los índices de pobreza, la precarización del empleo y el salario, los índices de subalimentación, el embarazo no deseado y adolescente, el aumento de la criminalización y la violencia de los cuerpos de seguridad, entre otros indicadores que afectan con mayor fuerza a la población afrodescendiente históricamente discriminada, vulnerada, empobrecida, invisibilizada y criminalizada por su herencia y pertenencia étnica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial. (2018) *Afrodescendientes en Latinoamérica Hacia un marco de inclusión*. Disponible en: <https://goo.gl/D8vwU9>
- Colmenares, S. (2017). Análisis multivariable en geografía aplicado al estudio de la pobreza. *Terra Nueva Etapa*, XXXIII(53), 41 – 73.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (19 de febrero de 2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.908. [Extraordinaria].
- Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Boletín Demográfico*. N° 1, Mayo, 04.
- Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial*. (19 de diciembre de 2011). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 39.823.
- Ley Orgánica de Educación*. (15 de agosto de 2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.929. [Extraordinaria].
- Ley de Reforma Parcial de la Ley de Juventud*. (21 de octubre de 2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.933. [Extraordinaria].
- Pineda, E. (2013). *Racismo, endorracismo y resistencia*. Caracas: Editorial el Perro y la Rana.
- Pineda, E. (2018). *Racismo, estigma y vida cotidiana. Ser afrodescendiente en América Latina y El Caribe*. Buenos Aires: Acercándonos Ediciones.
- Reid, G. (2007). *Afro-Latinoamérica 1800-2000*. Madrid: Iberoamericana.



Tramas/*Maepova*

Reseñas
Resenhas
Reviews

7° Encuentro Voces y Experiencias desde y hacia la Interculturalidad

7° Encontro Vozes e Experiências de e para a Interculturalidade

7th Meeting of Voices and Experiences from and towards Interculturality

Reseñas | Resenhas | Reviews

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
2 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
9 de noviembre de 2018

Cátedra Abierta Intercultural
Universidad Nacional de Luján
Buenos Aires / Argentina
catedrabiertaintercultural@gmail.com

Resumen

Se presenta una reseña del encuentro realizado a fines del mes de octubre de 2018 en la Sede de la Universidad Nacional de Luján (San Miguel, provincia de Buenos Aires, Argentina), donde confluyeron diversos actores sociales y educativos para compartir sus experiencias de trabajo desde y para la interculturalidad. Se trata del 7° Encuentro consecutivo de estas características organizado por la Cátedra Abierta Intercultural.

Palabras clave: interculturalidad, actores sociales, Argentina.

Resumo

Apresenta-se uma resenha do encontro realizado no final do mês outubro de 2018, na Sede da Universidad Nacional de Luján (San Miguel, província de Buenos Aires, Argentina), onde vários atores sociais e educacionais se reuniram para compartilhar suas experiências de trabalho de e para a interculturalidade. Trata-se do 7° Encontro consecutivo destas características, organizado pela Cátedra Abierta Intercultural.

Palavras-chave: interculturalidade, atores sociais, Argentina.

Abstract

An overview of the October 2018 meeting held at the headquarters of the National University of Luján (San Miguel, province of Buenos Aires, Argentina), where various social and educational actors came together to share their work experiences *from* and *towards* interculturality. It was the 7th consecutive meeting with these characteristics organized by the Cátedra Abierta Intercultural (Intercultural Chair).

Keywords: Interculturality, social actors, Argentina.

En la ciudad de San Miguel (provincia de Buenos Aires), durante los días 26 y 27 de octubre se desarrolló el 7° *Encuentro de voces y experiencias desde y hacia la interculturalidad*, en la sede de la Universidad Nacional de Luján. En esta oportunidad, en consonancia con la situación general educativa actual, el Encuentro se realizó bajo el lema "Por una educación pública, laica y gratuita".

Desde 2012, la Cátedra Abierta Intercultural -espacio conformado por el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen de la UNLu, ALFAR Espacio Colectivo para pensar-hacer desde las identidades, La WAK'A Espacio Simbólico Significativo y Encuentro de los Pueblos Originarios (Parque Avellaneda C.A.B.A.) y el ISFD N°105 de Ciudad Evita, La Matanza¹-, viene organizando estos encuentros que congregan docentes, estudiantes, miembros de pueblos originarios, profesionales de la salud, la comunicación, el trabajo social, etc.

El viernes 26, a partir de las 18 horas, se concretó el espacio *Diálogos entretejidos de maestros comunitarios, médicos tradicionales, dinamizadores comunitarios de los pueblos indígenas yanakuna, nasa, y misak del Cauca, Colombia*, coordinado por Ziomara Garzón Barón. Mediante exposiciones en video (aproximadamente 10 minutos por experiencia) con una posterior apertura a preguntas y diálogo entre quienes expusieron y el auditorio, interacción realizada vía Skype, compartimos experiencias y propuestas implementadas en comunidades indígenas colombianas.

Iniciaron las exposiciones Samuel Cuchillo Chaguendo -Apoyo pedagógico zonal procesos SEIP-, y Liliana Ordoñez Cerón -Dinamizadora de comunicación y Lenguaje-, con "*Las Experiencias pedagógicas territoriales en el marco del Sistema Educativo Intercultural Propio (SEIP) Nasa - Misak Resguardo Indígena de Jambaló*". Continuó Tiksi Kamak Maca Jimenez con "*El ejercicio de la gobernabilidad y los desafíos en razón a la institucionalización de los procesos locales de los pueblos indígenas, caso resguardo Papallaqta*". Luego la dinamizadora comunitaria Carolina Solarte Palechor expuso "*La experiencia del tra-*



¹ Para mayor información sobre la Cátedra Abierta Intercultural, ver <http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/3>



bajo en el cuidado de la salud con los sabedores mayores Yachak en el pueblo Yanacona al sur occidente Colombiano”. A continuación Rubie-la Cuene y Zoraida Cuetia presentaron el *Proyecto pedagógico de los Tules, saberes desde el atx’tul*. Cerrando las exposiciones, Alex Madro-ñero, Maestro Comunitario, compartió “*La Experiencia Educativa de Ala kusrei ya Misak Resguardo de Picitau – Piendamo sobre Gobernanza territorial – semillas de autoridad*”.

Se dio cierre a la jornada del viernes con la proyección del video- *Pa-mawayhayñi – Generalizaciones sobre Derechos e institucionalidad de los procesos de los Pueblos Indígenas en Colombia, un reconocimiento con efectos colaterales* (Colombia, Octubre 2018).

El sábado 27 comenzó la jornada con la apertura *Nayrapacha (ceremonia y memoria)* a cargo de Efraín Condori y Julia Quispe, de La Wak’a de Parque Avellaneda. En esta ceremonia inicial se pidió permiso a la Pachamama para tener una buena jornada y poder hacer un buen trabajo en armonía.

A partir de las 11 horas se abrieron cinco mesas simultáneas de exposición de experiencias en las que intervinieron centros comunitarios, instituciones educativas (de enseñanza secundaria, terciaria y universitaria), centros culturales, comunitarios y de investigación. Se presentaron experiencias desarrolladas en distintas regiones de nuestro país y de Bolivia, algunas de las cuales focalizadas en identidades específicas: indígena/s (qom, aymara, quichua, kolla, guaraní, wichí, chulupí, chorote), afrodescendiente y/o migrantes.

Hubo presentaciones centradas en procesos creativos, de reflexión y concientización como *Mujeres Tobas* (Teatro de Títeres en Miniatura Para Espiar, itinerante); *Ciclo de Cine Indígena* en el Centro Cultural IMPA La Fábrica (CABA); *Muralismo como dispositivo de intervención comunitaria desde una perspectiva pedagógica*, experiencia realizada en Pipinas (BA).

No estuvieron ausentes producciones de procesos de investigación: *Cuando una mujer es transformada en un cuerpo (migrante)*, en Tres

de Febrero y Ciudadela; *Dominicanxs en el sur. De una isla tropical a una isla austral*, en Tierra del Fuego; *Una aproximación a las experiencias formativas de los estudiantes secundarios de la escuela de Gestión Social Indígena de la provincia del Chaco*. Cabe destacar la producción *Wichís libres*, investigación realizada por estudiantes de la EET N° 2 "Alemania" de San Martín (BA). Quienes disertaron no fueron solo docentes, sino también estudiantes secundarios, algo poco usual pero necesario en los espacios de la Universidad.

Se presentaron, asimismo, exposiciones que abordaron procesos pedagógicos, realizados dentro y fuera del sistema educativo: *Voces de estudiantes y docentes de los IES (Instituto Educativo Superior) con orientación en EIB (Educación Intercultural Bilingüe)*, y *Formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe en el Chaco Salteño, Noroeste de Argentina*, ambas experiencias de formación docente en Salta; *El Quichua Santiagueño en los Centros Culturales: Centro Cultural IMPA La Fábrica*, sobre talleres de enseñanza de lengua quichua y culturas andinas, en CABA.

También se compartieron procesos de investigación-acción, focalizados en la construcción colectiva de saberes, incluyendo los ancestrales: *Jach'a Luririnkan tantachawipa (encuentro de grandes hacedores) Pluriversidad en arte y ciencia* en Warisata, Bolivia; *Hogar Educativo*, en Chaco; *Comunidad Qom Potae Napocná Navogoh y Comunidad Universitaria*, en Formosa; *Proceso participativo y comunitario de defensa territorial -comunidades del norte (Wichi y Qom) de Pilcomayo*, en Salta. Se presentó la propuesta de *Pachamamita Libros*, un proyecto editorial que trabaja problemáticas ambientales y que incluye versiones en lengua de señas, Braille y algunas lenguas originarias.

Quienes participaron se abrieron a un espacio de reflexión teórico-metodológica, promoviendo la integración de prácticas con discusiones conceptuales en el campo de educación intercultural para promover la autonomía y develar desigualdades e injusticias que como sociedad nos interpelan para transformar nuestro presente. El Plenario de cierre permitió la interacción entre todas las personas participantes, impulsando la conformación de redes, uno de los objetivos que perseguimos quienes organizamos estos Encuentros.



Cabe señalar que uno de los objetivos buscados es promover un espacio que nos permita identificar y comprender (histórica y críticamente) aquellas categorías que cotidianamente nos cruzan, buscando posibilitar un movimiento de pensamiento que implica “atravesar” un modo de construir conocimiento que va más allá de manejar información, que más bien la incluye como un aspecto que se articula a procesos de construcción de conocimiento, creativos e historizados. Propugnamos así una forma de construcción de conocimiento (investigación) concebida no desde temas aislados sino a partir de aquellas problemáticas que se identifiquen, aproximando el trabajo académico a las necesidades sociales existentes, contribuyendo al desenvolvimiento del conocimiento social y aportando bases para la definición de políticas alternativas.

La construcción de un pensamiento sustentado en los conocimientos-otros, producidos más allá de la academia, implica alimentarse de la diversidad constitutiva de América, de las memorias locales confiscadas por la historia oficial, de otros saberes y prácticas, de la multiplicidad de vivencias y dimensiones que aportan los sujetos en su mirada de la realidad. En tal sentido, el Encuentro conlleva la participación activa de estudiantes², quienes expresan, por ejemplo:

“...este encuentro, en lo particular me resultaba más que interesante y atrayente. Fundamentalmente por toda la diversidad de experiencias y relatos traídos desde distintos lugares de nuestro país y de nuestra América.”³

“Nos deja a modo de reflexión repensar el compromiso que se asume como sociedad respecto a los pueblos originarios; otras formas de educación y de conocimientos. Qué lugar se le otorga a lo comunitario, al territorio, las relaciones de poder, etc.”⁴

Como enuncian Gualdieri y Vázquez (2013) “Creemos que es desde allí que podremos construir conocimientos que permitan y sustenten una mirada de “lo intercultural” en contexto, una interculturalidad situada que impulse acciones descolonizadoras en nuestro continente.” (p.54).

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- B. Gualdieri, B. y Vázquez, M.J. (2013) *La interculturalidad hoy y aquí: una mirada latinoamericana* (L’interculturalité ici et maintenant: un regard latino-américain). *Synergies, Argentine, n°2*: “L’interculturel en contexte latino-américain: état des lieux et perspectives”, pp. 47-56.

² Cursantes de las carreras de Lic. en Educación Inicial, Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, y Lic. en Trabajo Social y Prof. de Enseñanza Media de Adultos (PEMA), de la UNLu, y el curso extracurricular de extensión Educación Intercultural. Ver <http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/54>

³ Fragmento de Informe evaluativo de estudiantes sobre el 7° Encuentro, UNLu, noviembre 2018.

⁴ Id. nota 2.

1° Jornada de Educación de los Pueblos del Abya Yala. Interculturalidad y Educación: propuestas desde la diversidad cultural.

1ª Jornada de Educação dos Povos de Abya Yala. Interculturalidade e educação: propostas a partir da diversidade cultural

1st Conference of Education of the Peoples of Abya Yala. Interculturality and education: proposals from the cultural diversity.

Reseñas | Resenhas | Reviews

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
12 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
21 de noviembre de 2018

Nadia Tamara Chiaravalloti¹
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires / Argentina
jornadasablayala@gmail.com

Resumen

La Jornada "Educación de los Pueblos del Abla Yala. Interculturalidad y Educación: propuestas desde la diversidad cultural" se desarrollaron en el Centro Cultural de la Universidad Nacional de General Sarmiento. El objetivo de la misma fue dialogar sobre los accionares que diferentes actores sociales llevan a cabo en lo que respecta a la política pública sobre la educación intercultural en Argentina. A lo largo de la reseña se presentan los distintos espacios y sujetos que formamos parte de este camino hacia un nuevo despertar, que gira en torno a proyectos políticos-pedagógicos desde y para los pueblos. Asimismo aborda el tratamiento histórico de la diversidad sociocultural del sistema educativo, las políticas públicas y los pueblos indígenas e interrogantes que nos permitirán seguir caminando juntas, desde la complementariedad rumbo a un nuevo encuentro.

Palabras clave: educación intercultural, territorio, diálogos, Argentina.

Resumo

A Jornada "Educação dos Povos de Abya Yala. Interculturalidade e Educação: propostas a partir da diversidade cultural" foi desenvolvida no Centro Cultural da Universidad Nacional de General Sarmiento. O objetivo da mesma foi dialogar sobre as ações que diferentes atores sociais realizam em relação à política pública sobre a educação intercultural na Argentina. Ao longo da resenha, se apresentam os diferentes espaços e temas que fazem parte deste caminho para um novo despertar, que gira em torno de projetos político-pedagógicos de e para os povos. Também aborda o tratamento histórico da diversidade sociocultural do sistema educacional, as políticas públicas e os povos

¹ A pesar de que como autora figura el nombre de una sola referente de las jornadas, se aclara que fue una decisión colectiva y que como autorxs también forman parte: Beatriz Alor, Ramón Villar Brizuela, Mara Cuestas, Daiana Bobboni, Santiago Hidalgo Martínez, Efraín Condori, Daniel Loncón y Álvaro Guaymás.

indígenas, e questões que nos permitirão continuar caminhando juntos, da complementaridade a um novo encontro.

Palavras-chave: educação intercultural, territorio, diálogos, Argentina.

/ Abstract /

The Conference “Education of the Peoples of Abla Yala. Interculturality and Education: Proposals from the cultural diversity” was held in the Cultural Center of the National University of General Sarmiento. The objective was to discuss the actions taken by different social actors in the field of public policy on intercultural education in Argentina. Throughout the review we present the different spaces and subjects that we are part of in this path towards a new awakening, which revolves around political-pedagogical projects from and for the people. It also addresses the historical treatment of the social and cultural diversity of the educational system, public policies and indigenous peoples and questions that will allow us to continue walking together, from complementarity towards a new encounter.

Keywords: intercultural education, territory, dialogues, Argentina.



El día veintidós de octubre de 2018 se llevó a cabo la 1° Jornada de Educación de los Pueblos del Abya Yala. “Interculturalidad y Educación: Propuestas desde la diversidad cultural”, en el Centro Cultural de la Universidad Nacional de General Sarmiento, ubicado en la Localidad de San Miguel, Provincia de Buenos Aires. En este primer encuentro participaron importantes referentes comunitarios que desde sus distintos espacios trabajan la recuperación y revitalización de la memoria cultural de las comunidades, las lenguas maternas, la Educación Intercultural (EI) y la recuperación de prácticas ancestrales en ámbitos urbanos. Asimismo, asistieron muchos estudiantes de carreras de formación docente, quienes expresaron constantemente su necesidad de formación en torno a la diversidad cultural situado en un marco de respeto y reconocimiento de los derechos de los pueblos.

La organización de la primera edición fue compartida entre la Escuela Primaria N°35 “Cecilia Grierson”, el Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios (Centro Cultural de la Universidad Nacional de General Sarmiento UNGS); la Cátedra Abierta Intercultural (CAI) de la Universidad Nacional de Luján (UNLu); la Cátedra Libre de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de la Patagonia (UNPSJB) y el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (cisen) de la Universidad Nacional de Salta.

Esta jornada se pensó con el objetivo de poder fortalecer los vínculos e intercambiar experiencias en relación a las problemáticas sobre la educación intercultural y el estado actual de la misma. Teniendo en cuenta los accionares que cada uno lleva adelante en los distintos espacios, se buscó caminar y dialogar las palabras, construyendo juntas.

En esta oportunidad, fue pertinente poder comenzar a construir un espacio donde podamos encontrarnos y debatir las problemáticas que hoy atraviesa la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la región. Creemos que al hablar sobre ellas es importante poder hacerlo desde los territorios y les cuerpos junto con las instituciones educativas y superiores. En este sentido, fue relevante el diálogo ya que nos permitió poder tejer y fortalecer lazos, que hoy nos unen para la construcción o ampliación de espacios para la reivindicación de los derechos consagrados de los pueblos.

En la mesa de apertura participaron del diálogo María Pía López (UNGS), Beatriz Gualdieri (CAI-UNLu) y Marta Tomé (CAI-UNLu) quienes pusieron en contexto el tratamiento histórico de la diversidad sociocultural dentro del sistema educativo, los usos de la interculturalidad en las políticas públicas educativas recientes y los límites de la inclusión en contextos escolares en términos de acceso a estas. Acompañaron a las oradoras: Beatriz Alor (UNGS) y Santiago Hidalgo Martínez (UNLu) en la coordinación de la mesa.

María Pía López, actual directora del Centro Cultural de la UNGS, comenzó mencionando que la ruptura con el orden colonial nos llevó a dar cuenta de la heterogeneidad de nuestro territorio. Esto nos invitó a pensar sobre cómo nos reconocemos en tanto y en cuanto somos parte de otros entramados llamándonos a buscar reconocernos con la pluralidad. Por su parte, Beatriz Gualdieri, quien actualmente coordina junto con María José Vázquez la CAI en la UNLu, en el marco del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, nos acercó la idea de preguntarnos sobre qué sociedades pueden llamarse interculturales “¿desde dónde vemos esas diversidades y qué tipo de relaciones hay en esa parte de lo “inter?”. En torno a esta pregunta nos invitó a dialogar sobre el hecho de que las culturas no son objetos que puedan interactuar, es decir, no son las culturas las que interactúan sino los mismos sujetos. Sumado a esto, pensando la interculturalidad desde lo político, nos acercó la idea de que seguimos viviendo en una matriz donde el proyecto colonial aún no se ha superado. Es por esto que sostenemos con vehemencia el hecho de construir una interculturalidad desde los propios sujetos que nos estamos reconociendo.

Por su parte, Marta Tomé, quien es pionera y referente de la educación intercultural en Argentina e impulsora de la creación del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Intercultural de la UNLu, relató sus experiencias sobre su trayectoria de vida, en su paso por distintos espacios y roles dentro de la comunidad educativa:

“(…) este asunto de ver a la gente, de no mentirte a vos mismo (...) de saber este... que es lo que el otro está intentando aprender, qué diferencias hay. Eso es sano para todo mundo



Apertura de las Jornadas. De izquierda a derecha: María Pía López, Marta Tomé y Beatriz Gualdieri. Registro Fotográfico: Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios.



Luego de la apertura de las Jornadas. De izquierda a derecha: Beatriz Alor, Marta Tomé, Beatriz Gualdieri, y Álvaro Guaymás. Registro Fotográfico: Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios.

y yo lo aprendí en el Conurbano”².
(Marta Tomé, 2018)

Continuando con la programación de las jornadas, se desarrollaron cuatro mesas de trabajo en simultáneo con la participación de importantes referentes de la región, quienes a través de distintos ejes compartieron sus experiencias y saberes.

La primera mesa trabajó en torno a la temática **Lenguas, culturas e identidades**. Estuvo coordinada por Daiana Bobboni (CAI- UNLu) y Santiago Hidalgo Martínez (CAI-UNLu). En la misma participaron Efraín Condori (Aymara- CAI), Verónica Gómez (UNLP – CUI), Lucía Brandani y Vanesa Echazu (UNGS), quienes trabajaron en torno a la relación entre la interculturalidad y las lenguas, cómo son abordadas la “lengua” y la “cultura” en el sistema educativo y de qué manera son tratadas las lenguas y la diversidad lingüística en los espacios de educación.

La segunda mesa estuvo coordinada por Laura Godoy (UNGS) y Carla Hayet (EP35) y se trabajó en torno a la temática de las **Expresiones culturales y artísticas** en la región. Para ello, acompañaron los referentes Eduarda Bolívar (UNGS), Margarita Albarado “Pilpintu” (danza – UNGS) y Mario Barrios (Taller de arte – UNGS). Esta mesa dialogó acerca de las estrategias que emplean estos referentes en sus prácticas docentes para incorporar la temática indígena dentro de las aulas y las posibilidades de incorporarlas en la currícula. Este intercambio permitió también la discusión en relación a la existencia de propuestas pedagógicas para la incorporación de un abordaje de la simbología indígena que estén alejadas de la percepción occidental (folklorizante, romántica).

La siguiente mesa trabajó la temática de la **Educación intercultural en la enseñanza obligatoria de niños, niñas y jóvenes**. Estuvo coordinada por Mara Cuestas (CAI - UNLu) y Daniel Loncón (UNPSJB). En la misma participaron los referentes Ramón Villar Brizuela (EP 35), la Inspectora en Educación Claudia Oses y la Mg. María Trino, quienes realizaron una exposición y balance de las experiencias de educación intercultural y discutieron acerca de las estrategias de aplicación de la misma según niveles educativos, así como las oportunidades, desafíos y horizontes del tratamiento de la EI en la educación formal.

La última mesa tuvo como temática **Propuestas Interculturales en la formación profesional** y estuvo coordinada por Nadia Tamara Chiaravalloti (CAI – UNLu /UBA) y Álvaro Guaymás (UNSa – CISEN). En esta mesa participaron Michele Doebber (UFRGS - Brasil), Fernanda Nogueira (PUCRS - Brasil), Wagner Roberto do Amaral (UEL – Brasil) y Gloria Mancinelli (UBA - Argentina). Trabajaron en torno a los espacios de la interculturalidad en la educación superior vinculada a la producción de conocimiento. Los participantes discutieron en torno a las siguientes

² Los audios de las jornadas aún están en proceso de transcripción para su posterior sistematización.

preguntas: ¿Se habla de los conocimientos en el ámbito superior? ¿Se habla de los saberes? ¿Se habla de conocimiento-conocimientos / saber-saberes en los espacios por lo que transitan?

A lo largo de los diálogos mantenidos en estas cuatro mesas de trabajo buscamos gestar propuestas que articulen políticas públicas, sobre las que tenemos que sostener, luchar y resistir en la actualidad, junto con los principios alternativos de un nuevo despertar que gire en torno a proyectos políticos-pedagógicos desde y para/con los pueblos.

Cerrando las jornadas, se abrió un panel final con representantes de cada una de las mesas, en donde se mencionaron las distintas experiencias y problemáticas que vivimos cotidianamente en diferentes ámbitos. Desde el eje de **Lenguas, culturas e identidades** se siguió debatiendo el hecho de poder entender la relación de estos conceptos de manera geopolítica, es decir, sobre los espacios y tiempos situados, y cómo trabajar estos temas en las escuelas a pesar de que no estén dentro de la currícula escolar. Desde la segunda mesa se planteó la generación de tensiones que se juegan en la actualidad sobre la currícula en EIB, así como lo retrocesos que estamos viviendo en cuanto a esto. En simultáneo, la tercera mesa problematizó el diseño curricular sobre la enseñanza intercultural en las escuelas. Y, por último, en la cuarta mesa se sostuvieron interrogantes acerca del rol de las academias en el territorio y la implicancia de los cuerpos: ¿desde dónde es que se está construyendo conocimiento y para quiénes? ¿Desde la interculturalidad podemos pensar juntas el crear espacios que nos lleven a la transformación como sujetos políticos?

Ahora bien, uniendo estos ejes es relevante mencionar el trabajo territorial que lleva a cabo la **Escuela Primaria EP N° 35 "Cecilia Grierson"**, ubicada en el segundo cordón del conurbano bonaerense. A partir de las problemáticas que se les presentan cotidianamente, atadas al contexto actual y a las condiciones edilicias que están viviendo, siguen llevando adelante un proyecto pedagógico en el que pueden reconocerse a partir de los lazos que mencionábamos anteriormente. Después de casi tres meses sin clases, esta escuela ha sabido mantener el vínculo con su comunidad educativa (familias, docentes, directivos, vecinos y compañeros) sosteniendo una lucha diaria por una educación pública, gratuita y



Presentación de lo trabajado en cada eje. De izquierda a derecha: Carla Hayet, Daiana Bobboni, Santiago Hidalgo Martínez, Nadia Tamara Chiaravalloti. Registro Fotográfico: Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios.



Presentación de lo trabajado en cada eje. De izquierda a derecha: Mara Cuestas, Daniel Loncón, Beatriz Alor. Registro Fotográfico: Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios.



Foto del cierre de las jornadas. Registro Fotográfico: Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios.

de calidad para sus estudiantes, a pesar de la desidia y el abandono del Estado.

Por último, con la idea de seguir generando espacios que abran a la escucha y al diálogo sobre la problemática que nos atañe, se decidió realizar estas jornadas una vez por año rotando por los distintos espacios que formamos parte de este colectivo de trabajo. Para el año entrante

se eligió como espacio para reencontrarnos a la Universidad Nacional de Luján (UNLu), ubicada en la Localidad de Lujan, Provincia de Buenos Aires. Por otra parte, nos pareció importante poder dejar sentado en esta reseña el agradecimiento a todos los que se acercaron a compartir estas jornadas. Creemos que los lazos generados en este primer encuentro nos llevarán a poder caminar junto con otros sujetos que están participando de otros espacios y seguir conformando estos lazos que nos permitan fortalecernos mutuamente y en comunidad.



Tramas/*Maepova*

Misceláneas
Diversos
Miscellaneous



Departamento de **POSGRADO**

Curso de Posgrado

Unidades y escalas de análisis en
Arqueología del Noroeste Argentino:
Holoceno temprano y medio (ca. 10.000-
4000 AP)

Docente: Dr. Federico Restifo

Coordinadora: Dra. Rossana Ledesma

Fechas: 19 al 21 de marzo de 2019

Carga horaria: 40hs

Horarios: 09 a 19hs (19 y 20/03) 09 a 18hs (21/03)

Lugar: a confirmar

Inscripciones: <http://hum.unsa.edu.ar/posgradohum/>
Informes:

Avda. Bolivia 5150 / Edificio Facultad de Humanidades - 2º piso / (CP 4400) Salta, Rep. Argentina.
(0387) 4255369 - posthum@unsa.edu.ar

Universidad Nacional de Salta
**FACULTAD DE
HUMANIDADES**

Resumen de Contenidos

Unidad 1: Definiciones fundamentales: unidad de análisis y escala. Implicancias para la segmentación del espacio y el tiempo. Aplicación de conceptos en diseños de investigación regional. Casos de estudio aplicables al NOA.

Unidad 2: Unidades de análisis y artefactos. Tipos: ¿Realidad o construcción del investigador? Dos ontologías: Esencialismo y materialismo. El debate "Ford-Spaulding". Tipologías de "evolución social". Teleología y trayectorias uniformes del cambio cultural.

Unidad 3: El registro arqueológico de superficie y su potencial. La estructura del registro arqueológico: Distribución, densidad y diversidad. Artefactos como "fósil-guía"



Departamento de **POSGRADO**

Curso de Posgrado

Historiografía romana. Problemas y
abordajes

Docente: Dr. Agustín Moreno

Coordinadora: Prof. Perla Rodriguez

Fechas: 27, 28 de febrero y 01 de marzo de 2019

Carga horaria: 40hs

Horarios: 16 a 20:00hs (27/02) 09 a 20hs (28/02) 09 a
13hs (01/03)

Lugar: Caseros N°869, Esc. Nuestra Señora de la Merced

Inscripciones: <http://hum.unsa.edu.ar/posgradohum/>
Informes:

Avda. Bolivia 5150 / Edificio Facultad de Humanidades - 2º piso / (CP 4400) Salta, Rep. Argentina.
(0387) 4255369 - posthum@unsa.edu.ar

Universidad Nacional de Salta
**FACULTAD DE
HUMANIDADES**

Resumen de Contenidos

Unidad 1: Los inicios de la historiografía romana y su desarrollo hasta la tardo república: la tradición analítica y sus fuentes: tradición familiar, tradición oral, anales máximos, libros línteos, anticuaristas, fuentes griegas y etruscas.

Unidad 2: La escritura de la historia desde Cicerón a Tácito: historia y retórica, historia como género literario, debate en torno a la veracidad de los historiadores romanos, la idea de imparcialidad, auctoritas y los objetivos didáctico-moralizantes.

Unidad 3: La historia universal en la historiografía romana. Los antecedentes griegos y las *Historias Filípicas* de Pompeyo Trogo.

Unidad 4: Justino y Floro, ¿autores de epitomes?

Unidad 5: La historiografía y la tradición geográfico-etnográfica: la definición de la otredad en la obra de los historiadores romanos y la reflexión política a través del otro.



Departamento de
POSGRADO

Universidad Nacional de Salta
**FACULTAD DE
HUMANIDADES**

Curso de Posgrado

Cuerpos, géneros y sexualidades en educación. Entre reproducciones, fugas de sentido y resistencias

Docente: Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky

Coordinadora: Dra. Lorena Sanchez

Fechas: 28 al 30 de marzo de 2019

Carga horaria: 40hs

Horario: 09 a 19hs (28 y 29/03) 09 a 14hs (30/03)

Lugar: a confirmar

Inscripciones: <http://hum.unsa.edu.ar/posgradohum/>
Informes:

Avda. Bolivia 5150 / Edificio Facultad de Humanidades - 2º piso / (CP 4400) Salta, Rep. Argentina.
(0387) 4255369 - posthum@unsa.edu.ar



Universidad
Nacional de Salta



Departamento de
POSGRADO

Universidad Nacional de Salta
**FACULTAD DE
HUMANIDADES**

Curso de Posgrado

Descolonización y educación intercultural: Repensando la negritud en la escuela

Docente: Dra. Anny Ocoró Loango

Coordinadoras: Dra. Lorena Elizabeth Sánchez y Prof. Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Fechas: 12 y 13 de abril de 2019

Carga horaria: 40 hs

Horario: 09 a 19hs

Lugar: a confirmar

Inscripciones: <http://hum.unsa.edu.ar/posgradohum/>
Informes:

Avda. Bolivia 5150 / Edificio Facultad de Humanidades - 2º piso / (CP 4400) Salta, Rep. Argentina.
(0387) 4255369 - posthum@unsa.edu.ar

Resumen de Contenidos

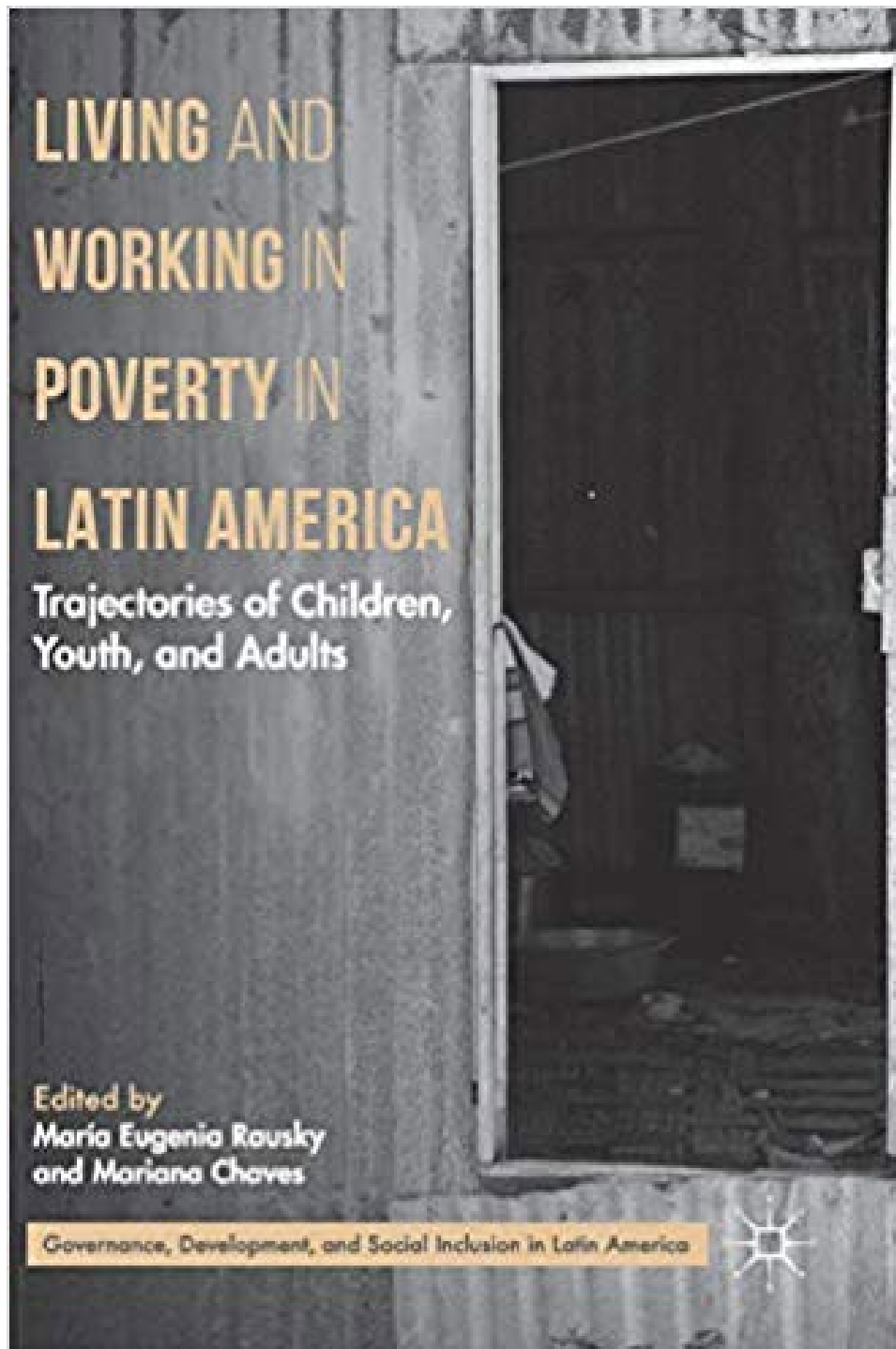
Eje 1: Colonialismo, eurocentrismo y negación del pensamiento negro. La inferiorización y la negación del pensamiento negro-africano como mecanismo de opresión y deshumanización. Hacia una teoría crítica del colonialismo. Descolonización y emancipación cultural.

Eje 2: Del giro multicultural a la interculturalidad. Debates teóricos y políticos alrededor del reconocimiento de las diferencias y los discursos pluriétnicos e interculturales. Límites del multiculturalismo y la interculturalidad. Los límites del sujeto universal.

Eje 3: La diáspora negra en América Latina: repensando la negritud en la escuela. La diáspora africana en la Argentina, aportes y tensiones del movimiento negro. Racismo epistémico y relatos de identidad nacional en el dispositivo escolar. Representaciones estereotipadas de la negritud, currículo, diversidad y escuela.



Universidad
Nacional de Salta







ISSN (Versión Electrónica) 2250-6543

Revista

Grupo de Filosofía Latinoamericana - UNC

Vol. 7 / Núm. 14 / Año 2018

INTERSTICIOS

de la política y la cultura | intervenciones latinoamericanas



Zaida Gil Tarabay

**ESTÉTICA, ÉTICA Y CORPORALIDAD
EN TIEMPOS NEOLIBERALES**





IMAGEN: SANDRA NICOSIA

“CUERPO, TECNOLOGÍA Y PLACER”

avá

REVISTA DE ANTROPOLOGÍA

31

DICIEMBRE 2017 - MISIONES, ARGENTINA
PUBLICACIÓN SEMESTRAL ISSN 1851-1634

Programa de Postgrado en Antropología Social de la Secretaría
de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y
Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones

Guía para las autoras y los autores

ACERCA DE LA REVISTA

La Revista del cisen Tramas/Maepova, es una publicación electrónica de alcance internacional, con una periodicidad semestral fija -enero/julio- arbitrada, de carácter científico y humanístico editada de forma ininterrumpida desde el año 2013 por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (cisen) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa).

La revista se publica en Acceso Abierto (Open Acces) a través de la plataforma Open Journal System (OJS) del Portal de Publicaciones Científicas Técnicas (PPCT) del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (Caicyt-Conicet), bajo la licencia Creative Commons, por lo cual todos los textos están disponibles en su totalidad de forma permanente.

Actualmente la revista se encuentra indexada en Sistemas de Evaluación, Bases de Datos, Directorios, Catálogos, Bibliotecas y Portales especializados en línea como LATINDEX, DOAJ, ERIHPLUS, REDIB, BASE, PKPINDEX, WordICat, JournalTocs, DEYCRITSur, MIAR, Actualidad Iberoamericana, BINPAR, entre otros.

Tramas/Maepova evalúa los textos a través del sistema de evaluación externa por expertos (peer review), bajo la metodología doble ciego (doble blind review), elaborados conforme a la normas de publicación de la Asociación Americana de Psicología (APA) edición del año 2015, y adhiere a la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA).

La revista no cobra APCs, tasa de procesamiento de artículos, tampoco cobra por el envío, procesamiento ni publicación de un artículo.

TEMÁTICA Y ALCANCE

La Revista del cisen Tramas/Maepova está dirigida a la comunidad científica nacional e internacional y tiene por objetivo difundir trabajos originales que aporten a ampliar los conocimientos en campo de las ciencias sociales y humanas por lo que acepta contribuciones originales en español y portugués resultados de procesos y conclusiones de investigaciones y experiencias en materia de cultura, educación, sociedad, trabajo, salud y los derechos humanos.

PARÁMETROS GENERALES PARA PUBLICAR

El envío de un trabajo a la Revista del cisen Tramas/Maepova supone que sus autores/as autorizan a que la misma publique los textos en

otros medios electrónicos e impresos, bases de datos, directorios, catálogos y registros en acceso abierto.

Es responsabilidad de las autoras y los autores el contenido de cada texto, como así también tramitar la autorización para reproducir ilustraciones, tablas o figuras tomadas de otras/os autoras/es y/o fuentes.

Los textos postulados serán originales e inéditos, no estarán sometidos en forma simultánea a ningún otro proceso de postulación y/o evaluación. El envío de originales se realizará de forma digital, utilizando la plataforma online para envíos de contribuciones de la revista. Se deberá elegir una sección de la revista para presentar el trabajo.

El archivo enviado estará compuesto por la carátula y el artículo propuesto. La caratula contendrá: el título (centrado en negrita) y nombre del/la autor/a o autores/as, (Alineado a la izquierda) Por renglón también alineado a la izquierda se consignará: a) Pertenencia institucional, (Nombre completo, no siglas) b) Líneas de investigación que desarrolla, c) Dirección postal completa para envío de correspondencia, d) Correo electrónico, e) Número telefónico.

El artículo propuesto se iniciará con el nombre del mismo -centrado en negrita-, no debe incluirse ningún tipo de referencia del/la autor/a o autores/as [esta advertencia es válida para todo el desarrollo del texto] a continuación el resumen -texto justificado- debajo con alineación izquierda las cinco palabras claves. Así mismo el autor incluirá Título, Resumen y Palabras Claves en español, portugués e inglés. El desarrollo del artículo se ajustará a las características de la Política de Sección a la que se postula.

Toda contribución será acompañada con una carta dirigida a la Dirección de la Revista, donde se solicitará que el trabajo sea sometido al proceso de arbitraje, declarando que la obra es original e inédita y que no es presentada en forma simultánea a otro proceso de evaluación, además se incluirá una breve reseña curricular (CV abreviado), no más de una página.

PAUTAS DE FORMATO Y EXTENSIÓN

Los artículos y las reseñas serán presentados en procesador de texto Word RTF (compatible). El papel será configurado en tamaño A4, márgenes: izquierdo 3cm, superior, inferior y derecho 2,5 cm., tipografía Times New Roman número doce (12), espacio doble. Título centrado en negrita, subtítulos alineados a la izquierda, separados del párrafo anterior por un espacio. Los párrafos tendrán formato justificado, sin espacio, sin sangría, salvo cuando se trate de los que siguen a títulos o subtítulos. El título del trabajo, preferentemente, no debe exceder las 7 palabras. Los artículos no superarán la cantidad de 9.000 palabras y las reseñas se redactarán en un máximo de 5.000 palabras.

Resumen: 150 palabras en español, portugués e inglés.

Palabras clave del trabajo: 5 conceptos en español, portugués e inglés, separados por una coma.



Notas de pie de página: Se utilizarán para ampliar o sugerir información, no para las referencias bibliográficas. a) Irán a espacio sencillo, fuente Times New Roman en 8 puntos, formato justificado b) con numeración consecutiva, y c) en caracteres arábigos. Se recomienda usar comando "Referencias: Insertar notas al pie".

Citas textuales: A) Hasta 40 palabras se incorporan al cuerpo del texto, destacando la cita entre comillas, seguida de la referencia correspondiente. B) Más de cuarenta palabras, en párrafo nuevo con las siguientes características: tipografía Times New Roman número 11, espacio simple, sangría izquierda y derecha de 1,5, espaciado anterior y posterior automático.

Testimonios de entrevistados: en un párrafo aparte con las siguientes características: tipografía Times New Roman número 11, espacio simple, sangría izquierda y derecha de 1,5, espaciado anterior y posterior automático, destacado el párrafo en cursivas o itálica. Recordamos que la confidencialidad de datos e informantes es responsabilidad de los autores.

Referencias bibliográficas: En el texto, deberán incluirse según criterios establecidos por Normas APA (American Psychological Association), edición del año 2015.

Ilustraciones, gráficos y tablas: Todos los materiales gráficos irán en archivos aparte nombrados por orden de aparición en el texto ("IMAGEN 1"; "GRÁFICO 2"; "TABLA 3"). En el texto, el/la autor/a indicará claramente el lugar donde se ubicarán cada uno, mediante la siguiente instrucción: "FIGURA 5". Las imágenes tendrán calidad de 300dpi (para imprenta) y se enviarán en formatos .jpg o .gif. Las tablas no superarán los 10 renglones (filas) de extensión. Las tablas y gráficos deberán ser enviados en Excel. En el caso de los gráficos, el autor enviará también los datos numéricos a partir de los cuales se generaron los mismos.

PROCESO DE REVISIÓN POR PARES

1. Se comunica la recepción de la contribución vía correo electrónico.
2. El Comité Editorial evalúa si el artículo cumple con las Políticas editoriales de la revista y las instrucciones para las autoras y los autores. De esta primera etapa pueden darse los siguientes casos:
 - Sí el artículo cumple con el marco normativo y el perfil de la revista, pasa a la etapa de revisión doble ciego (doble blind review).
 - Si el artículo, no cumple con alguna/s de las instrucciones para las autoras y los autores o con el perfil de la revista. Se devuelve para que se realicen las modificaciones necesarias, un lapso de 15 días hábiles. En caso de que en el periodo consignado no se reciba el escrito, se entenderá que no desea publicar.
 - No es pertinente. Se devuelve a su autor.
 - Todas las decisiones tomadas por el Comité Editorial son comunicadas a sus autoras/es en todos los casos.

3. El arbitraje doble ciego (doble blind review), es un proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la Revista del cisen Tramas/ Maepova y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo. Se remite la contribución a cada evaluador o evaluadora sin elementos ni referencias que pudieran identificar la autoría de la misma, se prevé un periodo aproximado de 60 días hábiles para la evaluación del artículo.
4. Cumplido el plazo establecido cada árbitro enviará una evaluación debidamente fundamentada y con recomendaciones si las hubiera. Existen tres dictámenes posibles: publicación directa, publicación sujeta a modificaciones y no se recomienda publicar, esta decisión es inapelable.
5. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se solicitará su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 30 días. En caso de que en el periodo consignado no se reciba el escrito, se entenderá como decisión que no desea publicar.

Especificaciones sobre el contenido mínimo según secciones

A) Artículos: se consideran resultados y avances de investigación, reflexiones teóricas sobre temáticas del campo social en general. Como mínimo los artículos contendrán: Introducción: en ella se explicita el tema, el propósito u objetivos del artículo, la contextualización del problema según marco teórico de referencia, la justificación o relevancia del trabajo, los aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodología y explicitar la organización del resto del texto, no debe incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. Metodología: en este apartado se dará a conocer el escenario o sujetos de la investigación, enfoque y decisiones de orden metodológico, procedimientos de análisis de datos. Resultados: en este apartado se presentarán los resultados a través de tablas, gráficos, declaraciones, diagramas según corresponda al tipo de investigación, análisis y marco teórico de referencia. Conclusiones: en este apartado se señalarán los hallazgos y/o contribuciones al conocimiento, se destacarán los resultados y análisis más relevante de forma breve y clara. Referencias Bibliográficas: en este apartado se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas de la American Psychological Association (APA). Así mismo en esta sección se espera recibir contribuciones vinculadas a prácticas socioeducativas y culturales: se considerarán documentos de trabajo, ensayos, reflexiones y experiencias. Las mismas presentarán como mínimo: Introducción: presentando el propósito u objetivos del artículo, la contextualización de la experiencia o problema abordado, marco teórico de referencia, justificación o relevancia del trabajo y aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodología y explicita la organización del resto del texto, no se deben incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. Metodología: en este apartado se dará a conocer el escenario y/o sujetos desti-

natarios de la experiencia o mejora propuesta, enfoque y decisiones metodológicas. Resultados: se presentarán los resultados a través de tablas, gráficos, declaraciones, diagramas, imágenes según corresponda al tipo de experiencia. Conclusiones: se señalarán las principales reflexiones acerca de la experiencia o propuesta presentada, se destacarán logros y dificultades más relevantes de forma breve y clara, si fuera pertinente se plantearán las condiciones necesarias para el mejor aprovechamiento de la propuesta o mejoras. Referencias Bibliográficas: se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas APA.

- B) Dossier:** Esta sección dará a conocer artículos relacionados a problemáticas y/o temáticas específicas por convocatorias internas (realizadas por la revista) o convocatorias externas (realizadas por coordinadores/as o responsables que postulan su temáticas o áreas problemática). Se espera difundir resultados y avances de investigación que aporten a la producción de conocimiento especializado. Las contribuciones como mínimo presentarán: Introducción: donde se expone el tema, propósito u objetivos del artículo, contextualización del problema según marco teórico de referencia, justificación o relevancia del trabajo, aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodología y se explicita la organización del resto del texto, no debe incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. Metodología: se dará a conocer el escenario o sujetos de la investigación, enfoque, decisiones de orden metodológico y procedimientos de análisis de datos. Resultados: se presentarán a través de tablas, gráficos, declaraciones, diagramas según corresponda al tipo de investigación, análisis y marco teórico de referencia. Conclusiones: se señalarán hallazgos y/o contribuciones al conocimiento, se destacarán los resultados y análisis más relevante de forma breve y clara. Referencias Bibliográficas: en este apartado se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas APA.
- C) Reseñas:** Se espera recibir contribuciones que den a conocer obras y/o eventos académicos recientes, (no más de dos años de edición de la obra académica o de realización del evento) vinculados al perfil de la revista. Las características del texto serán las siguientes: El texto iniciará con el título la obra o evento reseñado destacado en negrita, centrado, de bajo un renglón de por medio se consignarán los datos completos de la obra incluyendo números de páginas, del ISBN y/o medio de acceso: dirección electrónica, biblioteca donde se encuentra la obra, o alguna otra forma de ponerse en contacto con la obra y/o evento, alineación derecha letra tipografía once (11). En el cuerpo del texto el autor dará a conocer su posicionamiento respecto de la obra o evento. Las reseñas no presentan subtítulos de contenido, pero el texto debe contener introducción, desarrollo y cierre. Es preciso que se especifique el público al que está dirigida la obra o el público destinatario del evento. Se presente la estructura (capítulos, temas, tópicos) u organización (si se tratara de un evento). Se destaquen las cualidades de la obra o evento. La reseña da una visión panorámica y crítica sobre una obra o evento según la

perspectiva del autor de la misma, se caracteriza por un lenguaje narrativo y descriptivo, sitúa el contexto de producción y referencia al autor u organizadores.

Estas especificaciones pretenden asegurar los contenidos mínimos de los textos, no obstante la presentación de títulos y subtítulos es creatividad del autor.

Para este sistema de citas es importante tener presente que:

- Los títulos de artículos, capítulos de libros y ponencias NO van entrecorillados.
- Los nombres de los autores llevan sólo la inicial.
- Cuando hay varias obras de un mismo autor, deben enumerarse en orden cronológico
- Cuando se desee diferenciar el año de edición original de una obra y el de la edición que el Autor ha utilizado, se hace entre paréntesis en general, con indicación del original entre corchetes, por ej. Sarmiento, D.F. (1966 [1850]).
- Los números de páginas de artículos en revistas van sobre el final de la referencia, mientras que los de los capítulos se ubican entre paréntesis luego del nombre del libro, precedidos por la expresión "pp."
- Los Autores son los responsables del contenido, los trabajos y el correcto uso de las referencias bibliográficas que allí se citen. Si se utiliza material que no sea de propiedad de los autores, es de su responsabilidad contar con las autorizaciones para el uso, reproducción y publicación de cuadros, gráficos, mapas, fotografías, etc.

REVISIÓN CIEGA HECHA POR EXPERTOS

Para asegurar la integridad de la evaluación ciega, es necesario evitar que la identidad de las/os autoras/es sea conocida. Para ello seguir los siguientes pasos al momento de guardar el archivo:

1. Haber eliminado toda referencia de la autoría del texto, por ejemplo haber utilizado "Autor" y año en las referencias y en las notas al pie de página,
2. Con los documentos de Microsoft Office, la identidad del autor debe ser eliminada también de la propiedades del archivo (ver bajo Archivo en Word), pulsando sobre lo siguiente, comenzando por Archivo en el menú principal de la aplicación Microsoft: Archivo > Guardar Como > Herramientas (u Opciones en una Mac) > Seguridad > Eliminar información personal de las propiedades del archivo al guardar > Guardar.

LISTA DE COMPROBACIÓN DE ENVÍOS

Como parte del proceso de envío, las/os autoras/es se comprometen a cumplir con todos los criterios que se nombran a continuación:

1. El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las Instrucciones a las/os autoras/es.



2. Corroborar el cumplimiento de las instrucciones "Revisión Ciega hecha por Expertos".
3. El trabajo, o una significativa para del mismo, no ha sido publicado en ningún medio y no será enviado a otra revista científica o a cualquier otra forma de publicación, mientras dure el proceso de evaluación.
4. Todas/os las/os autoras/es son responsables del contenido del artículo.
5. Todas/os las/os autoras/es manifiestan si hubo o no, conflicto de intereses.
6. Se detallan todas las fuentes de financiación externa.

NOTA DE COPYRIGHT

La Revista del cisen Tramas/Maepova publica su contenido bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial- Sin derivadas 2.5 - Argentina. Por lo que es posible copiar, comunicar y distribuir públicamente su contenido siempre y cuando se cite a las autoras y/o autores individuales y el nombre de esta publicación, así como la institución editora. Cabe destacar que el contenido de esta revista no puede bajo ningún caso ser utilizada con fines comerciales.

DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD

Los nombres y direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

DATOS DE CONTACTO

Revista del cisen Tramas/Maepova
 ISSN-e 2344-9594.
 Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (cisen)
 Universidad Nacional de Salta (UNSa).
 Av. Bolivia N° 5150. Ciudad de Salta. CP 4400. Argentina.
 Tel. (+54) 387 / 42-55551.
 Fax. (+54) 387 / 42-55520.
 Correo electrónico: tramas@unsa.edu.ar
 Página web: <http://humani.unsa.edu.ar/cisen/>

Formulario para la evaluación de colaboraciones

El Comité Editorial de la **Revista del Cisen: Tramas/Maepova**, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, la/lo invita a participar como evaluador/a de las contribuciones dirigidas a nuestra revista. De aceptar nuestra invitación le solicitamos complete sus datos y considere la siguiente grilla de criterios en la evaluación:

Título del artículo: _____

Datos de Evaluador/a

Nombres	
Apellido/s	
Lugar de nacimiento	
Fecha de nacimiento	
Documento de identidad	
Dirección	
Ciudad	
Teléfono	
E-mail	
Pertenencia institucional	
Formación académica	

I. Criterios orientadores

- 1.- Calidad de la escritura.
- 2.- Pertinencia y congruencia del texto en su conjunto.
- 3.- Relevancia de la obra: valoración de la obra.

Resumen o abstract

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿El resumen evidencia la estructura del artículo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El resumen es concreto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El resumen describe el objetivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Palabras claves

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿Las palabras claves Identifican el área del conocimiento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Las palabras claves responden al tema tratado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Título

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿El título permite la identificación del tema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El título recoge las categorías de estudio en forma clara y concisa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuerpo del artículo

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿El artículo tiene coherencia interna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Sitúa adecuadamente el problema de investigación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Enuncia el propósito y objetivos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El artículo cuenta con datos y referentes conceptuales que brindan soporte a la argumentación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El autor asume una posición sobre el tema de investigación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El artículo examina bibliografía reconocida en la temática?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Las conclusiones presentadas aportan nuevos conocimientos teóricos o prácticos sobre la temática trabajada?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cumple con las normas APA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Observaciones y recomendaciones (que permitan a la/él/las/los autoras/es comprender claramente los fundamentos del concepto final e indicar si recomienda o no, corrección de estilo)

III. Concepto final del evaluador/a

<input type="checkbox"/> Aceptar el Artículo: El texto es publicable como esta.
<input type="checkbox"/> El texto es publicable con cambios, no requieren una nueva evaluación. Ver ítem I y II
<input type="checkbox"/> El texto NO es publicable en la Revista.

Se solicita que en la medida de lo posible se envíe lo requerido en los próximos 20 días corridos

Nombre y apellidos del/la evaluador/a
Docente Investigador/a

Declaración Editorial de Buenas Prácticas de la revista

La Revista del Cisen Tramas/Maepova comparte las *Bases del Estatuto de la Universidad Nacional de Salta*, considerando las funciones de promoción, difusión y preservación de la cultura, en permanente contacto con el pensamiento universal, procurando la generación y transmisión del conocimiento, de la ciencia y sus aplicaciones y de las artes desde una perspectiva ética.

Tal como la Universidad prescindente en materia ideológica, política y religiosa de posicionamientos que obstaculicen la posición crítica y científica frente a los problemas sociales, políticos e ideológicos, la revista es ajena a todo interés sectorial o concepción dogmática. Promoviendo la actitud crítica, asegurando en su seno la más amplia libertad de expresión.

Se acuerdan las siguientes prácticas, responsabilidades y garantías de las partes intervinientes:

Director/a:

Es el responsable legal del funcionamiento de la revista, de garantizar la comunicación entre los comités, dar a conocer los acuerdos, mediar ante conflictos, acompañar y coordinar las redefiniciones de la política editorial. Proponer la ampliación o reducción del comité científico y del comité editorial, según el desempeño de sus integrantes y compromiso con el perfil y funciones de la revista. Asegurar la transparencia en el manejo de fondos y recursos.

Comité Científico Nacional e Internacional

Se comprometen a evaluar en forma permanente la calidad del contenido de la revista.

Asesorar para la mejora, actualización y definición de los lineamientos editoriales de la revista.

Estará a cargo de la promoción y difusión de la revista.

De acuerdo al perfil de la revista podrá solicitar colaboraciones a especialistas con el fin de difundir un debate o problemática específica.

Estos comités podrán actuar en la evaluación de las contribuciones de acuerdo a las normativas de confidencialidad y anonimato del sistema doble ciego por encargo del comité editorial.

Comité Editorial

Es el encargado de definir las políticas editoriales y garantizar su difusión y comprensión respecto a las funciones de la revista.

Será el primer organismo en realizar la revisión de las contribuciones: pertinencia a la temática y perfil de la revista, cumplimiento de los normas para los autores y adecuación a las secciones, garantizando que los textos sean originales e inéditos.

Las contribuciones que no sean inéditas y originales, o estén siendo evaluados en forma simultánea en otra revista serán desestimadas, al igual que la participación sus autores en la revista.

Actuará prestando particular atención a la detección de plagios en todas sus formas y grados, considerándose su detección causa suficiente para finalizar el proceso de ingreso a evaluación, quedando el/los autores registrados en la infracción e impedidos de nuevas presentaciones a esta revista.

Recomendará la terna de evaluadores asegurando la confidencialidad de los datos de los autores de las contribuciones y todo sesgo de conflicto de intereses.

Cumplirá con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

Establecerá una comunicación fluida con los autores durante el proceso de evaluación manteniéndolos al tanto del estado del proceso.

Autoras/es

Se comprometen a garantizar la originalidad de su contribución. Teniendo presente que la colaboración presentada ha de ser inédita, es decir no haber sido publicada, total ni parcialmente por ningún medio. Así como que la misma no será sometida a evaluaciones simultáneas en otras revistas.

Es estricta responsabilidad ética de los autores, evitar o hacerse cargo de los conflictos de intereses que pudiera generar su producción. No incurrir en ningún grado ni tipo de plagio en su obra, respetar y dar los reconocimientos merecidos a las instituciones o particulares que hubieren intervenido o colaborado para que la producción presentada sea posible

Son responsables directos de la veracidad lo expresado, de la protección de datos confidenciales, por ejemplo la identidad de informantes o datos institucionales.

La presentación de una colaboración es expresión de la aceptación de las normas, políticas editoriales y decisiones de la revista.

Cumplirá con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

Los autores tienen derecho a retirar su contribución ante el incumplimiento de los tiempos y procesos de evaluación declarados públicamente la plataforma de la revista.

Evaluadoras/es

Los evaluadores sólo se expedirán sobre contribuciones en las que tengan probada pertinencia, rechazando toda evaluación que no corresponda a su formación y experticia.

Las evaluaciones y dictámenes estarán libres de sesgos ideológicos, de género, raza, culto o cualquier otra visión dogmática, que obstaculice el diseno en el marco del respeto, la construcción crítica y conjunta.

Los dictámenes, en todos los casos, estarán fundamentados en todas sus decisiones y tendrán por objetivo orientar y aportar a la mejora de las producciones, brindando sugerencias o explicitando las coincidencias con la producción presentada.

Será compromiso ético de los evaluadores rechazar toda intervención

cuando por razones ajenas a la voluntad de la revista y/o de las partes intervinientes no se cumpla la condición de anonimato respecto a los autores de la contribución a evaluar.

Si los evaluadores detectaran en las producciones faltas a éste código de ética, o cualquier otro potencial conflicto de intereses lo comunicara al Comité Editorial, siendo este el ámbito donde en conjunto resolverán las medidas a seguir.

Al aceptar intervenir en el proceso de evaluación se comprometen a cumplir con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

