



Certificado en Estudios Afrolatinoamericanos

Tercera Cohorte (2021-2022)

ÍNDICE

Prólogo del director de ALARI, Alejandro de la Fuente	1
Sobre el Certificado	5
Participantes Receptores del Certificado	7
Profesores	13
Trabajos con mención honorífica	25

PRÓLOGO

(Português)

Professor Alejandro de la Fuente, Diretor do ALARI

A terceira turma do Certificado em Estudos Afro-Latino-Americanos foi a mais desafiadora, nos três primeiros anos dessa iniciativa. Iniciou-se em setembro de 2021, em um momento que a pandemia do COVID-19 seguia contabilizando centenas de milhares de mortes, sem que uma vacina já estivesse disponível. Com efeito, a maior parte dos países já haviam vivido a primeira onda dessa enfermidade e lutavam contra uma segunda, ou mesmo uma terceira, buscando adaptar-se ao então chamado “novo normal”.

Do lado da Universidade de Harvard, o campus seguia fechado e todos nós desenvolvíamos a maior parte de nossas atividades à distância. Se bem é verdade que a tecnologia de informação nos ajudava a levar a cabo nossos compromissos, a falta de maiores contatos pessoais se fazia sentir.

Nesse clima bastante aterrador, 130 participantes se inscreveram em nosso curso, e durante 6 meses participaram junto conosco, dedicados em nossa sala de aulas virtual, da contínua e coletiva construção do campo dos Estudos Afro-Latino-Americanos. 87 pessoas dessas 130 concluíram com sucesso o Certificado. Esse número, embora talvez não reflita uma grande taxa de conclusão, deve ser celebrado. São 87 pessoas que, repito, em um dos momentos mais duros da pandemia, concluíram essa etapa em sua caminhada de desenvolvimento profissional dedicada à luta antirracista.

Das 87 pessoas que terminaram o curso, cerca de 60% se autoidentificam como pessoas afrodescendentes e por volta de 70% como mulheres. Brasileiros e colombianos somaram 55% do total, e se formaram junto com pessoas do México, dos Estados Unidos, do Peru, da Argentina, do Uruguai, da Costa Rica, do Chile, do Equador, da República Dominicana, de Cuba, do Canadá, da Guatemala, do Panamá, de Senegal, da Espanha, da Alemanha e da Grécia.

No que tange às ocupações das/dos/des participantes, são tão variadas como integrantes de ONG (6%), estudantes de graduação (6%), estudantes de pós-graduação (43,9%), docentes (28%), funcionárias/os/es públicas/os/es (2%), artistas (2%), ativistas (8,5%), conferencistas (1%) e pesquisadoras/os/es (1%). Ressalta-se o óbvio sobre esses números das ocupações: a maior parte das pessoas se identifica como ativistas como uma segunda ocupação. Falamos, portanto, de em torno de 80 ativistas formadas/os/es nessa terceira turma. Isso nos leva a entender que a demanda que embasou o Certificado em Estudos Afro-Latino-Americanos, que nos chegou desde o movimento social, por uma formação que

fosse inclusiva e abrangente, acessível a todas/os/es, como contribuição concreta à luta antirracista. Essa formação que esse curso oferece, enfim, vem atendendo com êxito à sua demanda.

Por fim, fazemos aqui uma retratação aos participantes da terceira turma. Este relatório final, apresentado nas próximas páginas, demorou muito mais do que o esperado para que finalmente fosse disponibilizado. Isso se deu em função de um problema tecnológico, que resolvemos com esforço e dedicação, para recuperar o material perdido. O resultado, não obstante, faz jus à grandeza da turma e à sua excelente produção.

Em Boston, Massachusetts, 09 de novembro de 2023.



Alejandro de la Fuente
Diretor
Instituto de Pesquisas Afro-Latino-Americanas
Universidade de Harvard

PRÓLOGO

(Español)

Professor Alejandro de la Fuente, Diretor do ALARI

La tercera cohorte del Certificado en Estudios Afrolatinoamericanos fue la más desafiante de los tres primeros años de esta iniciativa. Comenzó en septiembre de 2021, en un momento en que la pandemia de COVID-19 seguía cobrando cientos de miles de vidas, sin que se dispusiera de una vacuna. De hecho, la mayoría de los países ya habían experimentado la primera ola de esta enfermedad y estaban luchando contra una segunda, o incluso una tercera, en un intento de adaptarse a la llamada "nueva normalidad".

En la Universidad de Harvard, el campus permaneció cerrado y todos realizamos la mayor parte de nuestras actividades a distancia. Si bien es cierto que las tecnologías de la información nos ayudaban a cumplir nuestros compromisos, la falta de contacto personal se notaba.

En este clima bastante aterrador, 130 participantes se inscribieron en nuestro curso, y durante seis meses participaron con nosotros, dedicados a nuestra aula virtual, en la construcción continua y colectiva del campo de los Estudios Afrolatinoamericanos. De esas 130 personas, 87 completaron con éxito el Certificado. Esta cifra, aunque tal vez no refleje una alta tasa de finalización, debe ser celebrada. Son 87 personas que, insisto, en uno de los momentos más duros de la pandemia, han completado esta etapa en su camino de desarrollo profesional dedicado a la lucha antirracista.

De las 87 personas que completaron el curso, alrededor del 60% se identificaron como afrodescendientes y cerca del 70% como mujeres. Los brasileños y colombianos constituían el 55% del total, y se graduaron junto con personas procedentes de México, Estados Unidos, Perú, Argentina, Uruguay, Costa Rica, Chile, Ecuador, República Dominicana, Cuba, Canadá, Guatemala, Panamá, Senegal, España, Alemania y Grecia.

En cuanto a las ocupaciones de las/los/les participantes, esas eran tan variadas como miembros de ONG (6%), estudiantes universitarios (6%), estudiantes de posgrado (43,9%), docentes (28%), funcionarios públicos (2%), artistas (2%), activistas (8,5%), conferencistas (1%) e investigadores (1%). Destaca lo obvio de estas cifras de ocupación: la mayoría de las personas se identifican como activistas como segunda ocupación. Estamos hablando, por tanto, de unos 80 activistas formados en esta tercera cohorte. Esto nos lleva a entender que la

demanda detrás del Certificado en Estudios Afrolatinoamericanos que nos llegó desde el movimiento social era de una formación inclusiva e integral, asequible para todas/os/es, como una contribución concreta a la lucha antirracista. En definitiva, la formación que ofrece este curso ha cumplido con éxito su demanda.

Por último, queremos pedir disculpas a los participantes en la tercera cohorte. Este informe final, que se presenta en las páginas siguientes, tardó mucho más de lo previsto en estar finalmente disponible. Ello se debió a un problema de índole tecnológica que pudimos resolver con esfuerzo y dedicación para recuperar el material perdido. El resultado, sin embargo, hace justicia a la grandeza de la clase y a su excelente producción.

En Boston, Massachusetts, a 09 de noviembre de 2023.



Alejandro de la Fuente
Director
Instituto de Investigaciones Afrolatinoamericanas
Universidad de Harvard

SOBRE EL CERTIFICADO

ESTRUCTURA ACADÉMICA

El Certificado en Estudios Afrolatinoamericanos tiene una duración de seis meses, y requiere para su acreditación la realización de:

1. El curso “Introducción a los Estudios Afrolatinoamericanos”, de carácter obligatorio.

Módulos:

- a. Introducción: evolución de los Estudios Afrolatinoamericanos (Profesores: Alejandro de la Fuente y Aurora Vergara Figueroa)
 - b. El comercio de personas esclavizadas (Profesora: Tatiana Seijas)
 - c. Desigualdad: raza, clase y género (Profesor: George Reid Andrews)
 - d. Interacciones, relaciones y comparaciones afroindígenas (Profesor: Peter Wade)
 - e. Las leyes, el silencio y las desigualdades raciales (Profesoras: Keila Grinberg, Brodwyn Fischer y Hebe Mattos)
 - f. El pensamiento sociopolítico afrolatinoamericano (Profesora: Juliet Hooker)
 - g. La movilización de los afrodescendientes en América Latina (Profesora: Tianna Paschel)
 - h. Democracia racial e “inclusión social” (Profesores: Paulina Alberto y Jesse Hoffnung-Garskof)
 - i. Literatura: La autoridad de los autores afrodescendientes (Profesora: Doris Sommer)
 - j. La música afrolatinoamericana (Profesor: Robin Moore)
 - k. El Decenio: instrumentos legales y oportunidades (Profesores: Judith Morrison y Roberto Rojas)
2. Dos seminarios especializados de la oferta curricular, que en el 2019-2020 incluyó:
 - a. Africanos y afrodescendientes en la Argentina (s. XVIII al XXI). Recorridos de visibilidad e invisibilidad en un país “blanco” (Profesores: Nicolás Fernández Bravo, Lea Geler, Florencia Guzmán, Gisele Kleidermacher, Eva Lamborghini, María Cecilia Martino)

- b. Poblaciones afroamericanas: aproximaciones analíticas de su pasado y presente (Profesores: Gabriela Iturralde, Cristina Masferrer León, Citlali Quecha Reyna, María Elisa Velázquez Gutiérrez)
- c. Estudios en España sobre la esclavitud, el abolicionismo y el uso de la “raza” como principio diferenciador (Profesores: José Luis Belmonte Postigo, Luis Miguel García Mora, María Dolores González-Ripoll, Miguel Ángel Puig-Samper Mulero, Consuelo Naranjo Orovio)
- d. Resiliencias, resistencias y reexistencias afrocolombianas: trayectorias históricas y contemporáneas (Profesores: Ángela Yesenia Olaya Requene, Gustavo Santana Perlaza, Laura De la Rosa Solano, María Camila Díaz, María Isabel Mena García, Rudy Amanda Hurtado Garcés)
- e. Mobilización afrodescendiente y políticas públicas (Profesores: Bernd Reiter, Jucy Silva, Juan de Dios Mosquera, Gustavo Lugo, Oswaldo Bilbao Lobaton, Waldistrudis Hurtado Minotta)
- f. O Brasil contemporâneo sob a ótica de pensadores(as) negros(as): o que temos a dizer sobre democracia, fascismo e racismo (Profesores: Vera Rodrigues, Marco Antonio Lima do Bonfim, Edilene Machado Pereira)

3. Un taller de apoyo a la elaboración de un artículo final.

4. Entrega de un artículo final.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

El Certificado está integrado por una coordinación académica; una tutora y un tutor encargados de asesorar a las y los participantes en las clases y foros de discusión. Coordinadora y tutor/a leen y retroalimentan los trabajos finales.

Coordinación académica:

Angela Yesenia Olaya Requene. Investigadora Asociada, ALARI, Universidad de Harvard.

Tutor/a:

María Camila Díaz Casas. Profesora, Universidad Javeriana, Colombia.

Guilherme Dantas Nogueira. Investigador Colaborador, Universidade de Brasília, Brasil.

PARTICIPANTES

RECEPTORES DEL CERTIFICADO

Alba Rodriguez-Garcia

Alberto Preciado

Antônia Gabriela Araújo

Anyul Yineth Torres Hernández

Arley Mena Serna

Astrid Milena González Quintero

Barbara Pimentel da Silva Cruz

Benjamín Gaillard-Garrido

Bethânia Santos Pereira

Bruno Rodrigo Martinez Coronado

Christian Vásquez Infante

Dachely Valdés Moreno

Daira Priscila Gonzalez Mina

Dania Polanco Rojas

David Díaz Infante Maldonado

Denise Gonçalves da Cruz

Denise Rodrigues

Deyse Vieira Quinto

Diana Katherine Moreno Gómez

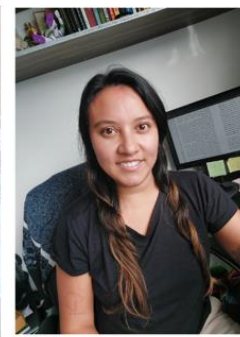
Diana Marcela Ortiz Mesa

Edinson Alberto Aladino Pernia

Edma Delgado Solórzano

Eduardo Alberto Gooding

Elena O'Neill



Elena Salido Machado

Eliana Marcela Charrupi Viveros

Eliana Yiseth Sandoval Mora

Eliany Cristina Ortiz Funari

Elizabeth Arruda

Elsa Rose Maxwell

Elson de Assis Rabelo

Fabiola Meléndez Guadarrama

Gabriel dos Santos Gonzaga

Ginna Litceth Ramos Castillo

Giovanna De Carli Lopes

Gustavo Francisco Pérez Blanco

Gustavo Silveira Siqueira

Henry Steven Rebolledo Cortes

Iliriana Fontoura Rodrigues

Ingrid Bircann-Barkey

Janaina Alves Costa

Jessica Caroline Rojas Trujillo

Jessica Visotsky

Jesús Mauricio Chaves

José Andrés Fernández Montes Oca

Juan Camilo Montoya Díaz

Julie Stefania Aponte Criales

Julio César Tovar Gálvez

Karen Dayana Chica Gomez

Karla Consuelo Rivera Téllez

Larissa Neves da Costa

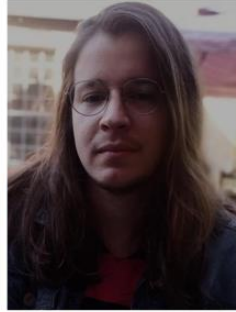
Leticia Maria daSilva Mattos

Lina Marcela Tello Perlaza

Liz Murillo Orejuela

Luddy Felicia Mena Marmolejo

Luisa Fernanda González Pinilla



Magda Aparecida de Oliveira Prado

Márcio Paim

Marcus Vinicius Rubim Gomes

Margareth Ramos de Moura Maggi

Maria Dessipris

María Isabel Barranquero Sánchez

Mariana de Andrade da Silva

Martha Cecilia Mosquera Urrutia

Mary Ariza Nieto

Maura Fernandez Salas

Mónica Ayala-Martínez

Monica Pereira de Santana

Mónica Roxana Ravelo García

Natalia Isabel Nisnievich

Patricia Brenes Ulloa

Paulo Henrique Muniz

Ruth Anne Santos Maciel

Samuel Isaac Alonso García

Silvana do Amaral Veríssimo

Silvia Elena Almeida López

Tamara Alicia Araya Fuentes

Tereza Rafaella Cordeiro Maciel

Thaíse Rezende Lima

Thiago dos Santos Molina

Víctor Vásquez

Virma Nicandra Mejía Leyba

Walter James Perez Orejuela

Whitney DeVos

Wilson Arroyo Oconitrillo

Yannia Vanessa De León Visuetti

Yasmin Amézquita Sandoval



PROFESORES

INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS AFROLATINOAMERICANO

Paulina L. Alberto



Es Doctora en Historia por la Universidad de Pennsylvania. Desde 2005 se desempeña como profesora en la Universidad de Michigan en los Departamentos de Historia y de Lenguas y Literaturas Romances (español y portugués).

George Reid Andrews



Profesor distinguido de Historia en la Universidad de Pittsburgh, con especialización en América Latina y estudios de raza comparada.

Alejandro de la Fuente



Director del Instituto de Investigaciones Afrolatinoamericanas de la Universidad de Harvard y titular de la Cátedra Robert Woods Bliss de Historia Latinoamericana y Economía y Catedrático de Estudios Africanos y Africano Americanos de la Universidad de Harvard.

Brodwyn Fischer



É doutora pela Universidade de Harvard e professora do Departamento de História da Universidade de Chicago, onde também dirige o Centro de Estudos Latino-Americanos.

Keila Grinberg



É doutora pela Universidade Federal Fluminense e professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Jesse Hoffnung-Garskof



PHD en Historia en la Universidad Princeton. Profesor de Historia Latino Americana en la Universidad de Harvard.

Juliet Hooker



Es profesora de ciencias políticas en la Universidad de Brown.

Marial Iglesias Utset



Ella fue profesora de Filosofía y Historia en la Universidad de la Habana por 25 años. Recibió su PHD en Ciencias Históricas en la Universidad de la Habana y su M. Phil y B.A. en la Universidad Estatal de Moscou. Su investigación incluye Raza y Cultura en Cuba, Esclavitud en el Atlántico y Estudios Afro diaspóricos.

Hebe Mattos



É doutora em História pela Universidade Federal Fluminense e professora do Departamento de História da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Robin Moore



Es profesor de etnomusicología en la Universidad de Texas en Austin.

Judith A. Morrison



Es la asesora principal de Desarrollo Social en la División de Género y Diversidad del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Tianna S. Paschel



Es Profesora Asociada de Sociología y Estudios Afroamericanos en University of California-Berkeley.

Roberto Rojas Dávila



Es jefe de la Sección de Grupos en Situación de Vulnerabilidad del Departamento de Inclusión Social de la Organización de Estados Americanos (OEA).

Tatiana Seijas



Es doctora en historia por la facultad de Yale University. Es profesora asociada con nombramiento de investigadora en Rutgers, the State University of New Jersey en Estados Unidos.

Doris Sommer



Profesora, Ira y Jewell Williams de Lenguas Romances y Literatura, y de Estudios Africanos y Afroamericanos de la Universidad de Harvard.

Aurora Vergara Figueroa



Fue Directora del Centro de Estudios Afrodiaspórico de la Universidad ICESI (CEAF). Socióloga de la Universidad del Valle. PhD y magister en sociología, especialista en estudios de la diáspora, especialista en estudios latinos, latinoamericanos y del Caribe de la Universidad de Massachusetts Amherst. Actualmente es Ministra de Educación de Colombia.

Peter Wade



Es PhD en Antropología Social en la Universidad de Cambridge. Actualmente es profesor titular de Antropología Social en la Universidad de Manchester.

SEMINARIOS ESPECIALIZADOS

Seminario especializado: “Africanos y afrodescendientes en la Argentina (s. XVIII al XXI). Recorridos de visibilidad e invisibilidad en un país blanco”

Nicolás Fernández Bravo

Es Profesor en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires e investigador del Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos (GEALA), del Instituto Ravnani.

Lea Geler

Es Doctora en Historia por la Universidad de Barcelona y Licenciada en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como investigadora del Conicet en el Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravnani” (UBA) y es miembro fundador del Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos (GEALA).

Florencia Guzmán

Es Doctora en Historia por la Universidad Nacional de La Plata (2001). Es Investigadora Independiente del Conicet, con sede en el Instituto Ravnani, Universidad de Buenos Aires/Conicet. Es coordinadora académica y miembro fundador del GEALA (Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos).

Gisele Kleidermacher

Es Doctora en Ciencias Sociales (UBA) y Licenciada en Sociología. Es investigadora asistente del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, donde también se desempeña como docente. Integra el Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos (GEALA).

Eva Lamborghini

Es Doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Profesora en Ciencias Antropológicas por la misma universidad. Es miembro del Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos (GEALA).

María Cecilia Martino

Es Doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires y Profesora en Ciencias Antropológicas por la misma universidad, en donde también se desempeña como docente. Investigadora, forma parte del Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos (GEALA).

Seminario especializado: “Poblaciones afromexicanas: aproximaciones analíticas de su pasado y presente”

Gabriela Iturralde

Es licenciada en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Maestra en antropología social por la Universidad de Barcelona y es doctorante del posgrado en antropología de la UNAM. Colabora como investigadora en el del Programa de Investigación Afrodescendientes y Diversidad Cultural del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y es profesora del Colegio de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Cristina Masferrer León

Es Profesora-Investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Es maestra en Antropología Social por el CIESAS, licenciada en Etnohistoria por la ENAH, licenciada en Psicología por la UNAM y estudia el doctorado en Historia y Etnohistoria en la ENAH.

Citlali Quecha Reyna

Es Investigadora del Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM. Es Licenciada en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Maestra y doctora en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México.

María Elisa Velázquez Gutiérrez

Es Licenciada en Sociología por la UAM, con maestría en Historia de México en la UNAM y doctorado en Antropología en la ENAH. Investigadora de tiempo completo del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Desde 1994 hasta la fecha es responsable del Programa Nacional de Investigación Afrodescendientes y Diversidad Cultural en México. Profesora sobre el tema afrodescendientes, patrimonio y diversidad cultural en México en el Posgrado de Historia y Etnohistoria de la ENAH, con una línea de investigación sobre el tema que ha recibido a partir de 2017 la distinción, junto con el CIESAS, como Cátedra UNESCO.

Seminario especializado: “Estudios en España sobre la esclavitud, el abolicionismo y el uso de la “raza” como principio diferenciador”

José Luis Belmonte Postigo

Doctor en Historia de América por la Universidad Pablo de Olavide. Es profesor asociado en la Universidad de Sevilla.

Luis Miguel García Mora

Es investigador y responsable del área de publicaciones Fundación MAPFRE.

Maria Dolores González-Ripoll

Es doctora en Historia de América por la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad es científica titular del Instituto de Historia del CSIC y pertenece al Grupo de estudios comparados del Caribe y mundo atlántico.

Miguel Ángel Puig-Samper Mulero

Es Doctor en Biología. Es Profesor de Investigación del Instituto de Historia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), adscrito al Departamento de Historia de la Ciencia. Académico correspondiente de la Real Academia de la Historia en España y correspondiente extranjero de la Academia Colombiana de Historia y de la Academia Mexicana de Ciencias.

Consuelo Naranjo Orovio

Doctora por la Universidad Complutense de Madrid. Es Profesora de Investigación del Instituto de Historia, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y Directora del Instituto de Historia. Es directora de Culture & History Digital Journal y miembro del Consejo de Redacción de varias revistas, entre ellas Revista de Indias y Anuario de Estudios América.

Seminario especializado: “Resiliencias, resistencias y reexistencias afrocolombianas: trayectorias históricas y contemporáneas”

Ángela Yesenia Olaya Requene

Socióloga, Doctora en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es Investigadora Asociada y Coordinadora Académica del Certificado en Estudios Afrolatinoamericanos en el Instituto de Investigaciones Afrolatinoamericanas de la Universidad de Harvard. Ha colaborado como coautora en diversas publicaciones académicas sobre raza, racismo, conflicto armado y desplazamientos forzados de comunidades afrodescendientes en Colombia.

Gustavo Santana Perlaza

Hijo del Pacífico Sur, nacido en El Charco Nariño y criado a las orillas del río Tapaje. Trabajador Social Disidente y Magíster en Estudios Culturales Latinoamericanos, estudiante de Doctorado de Estudios Culturales del Colegio de la Frontera Norte - Colef . Miembro del Centro de Estudios Afrodescendientes – CEA de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y militante del Colectivo Afrojuven.

Laura De la Rosa Solano

Directora del Departamento de Antropología y líder del Grupo de Estudios Afrocolombianos GEA de la Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Etnología de la Universidad Sorbona, Paris V. Magíster en Ciencias Sociales con énfasis en Sociología de las Religiones Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS). Antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Experta en religiosidad afrocolombiana, relaciones “raciales”, identidades de género en el Caribe, políticas multiculturales e identidades y conflictos es escenarios festivos.

Maria Camila Díaz

Historiadora por la Universidad Javeriana. Maestra y Doctora en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México. Sus trabajos de investigación se han concentrado en la acción colectiva de las poblaciones negras en el suroccidente colombiano en el siglo XIX, en los procesos de abolición de la esclavitud en Colombia y México y en las fugas de esclavizados del sur de Estados Unidos a México en el siglo XIX.

Maria Isabel Mena García

Historiadora de la Universidad del Valle, Magistra en Investigación social e interdisciplinaria de la Universidad Distrital y doctorante en Ciencias Sociales de la Universidad Pablo De Olavide. Tiene una amplia trayectoria en temas de niñeces, racismo y escuela. Es la coordinadora del proyecto África en la Escuela, desde donde ha trabajado con maestros y maestras de distintas Instituciones Educativas en Colombia.

Rudy Amanda Hurtado Garcés

Antropóloga de la Universidad del Cauca y Magíster en Sociología de FLACSO, Ecuador. Sus líneas de investigación han sido la antropología histórica, los marxismos negros, la teoría crítica de raza y etnicidad, la sociología histórica, los movimientos sociales y acción colectiva, los feminismos negros, el republicanismo anticolonial negro, y la teoría anticolonial. Ha sido investigadora independiente con experiencia en trabajo de campo etnográfico y actualmente es la directora del Observatorio de Discriminación Racial de la Universidad de los Andes.

Seminario especializado: “Movilización afrodescendiente y políticas públicas”

Oswaldo Bilbao Lobaton

Director, Centro de Desarrollo Étnico, Perú.

Bernd Reiter

Ph.D. en ciencias políticas.

Jucy Silva

Coordinadora ejecutiva, Instituto Cultural Steve Biko.

Juan de Dios Mosquera

Presidente, Movimiento Nacional Cimarrón, Colombia.

Gustavo Lugo

Movimiento Nacional Cimarrón

Waldistrudis Hurtado Minotta

Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora.

Seminario especializado: “O Brasil contemporâneo sob a ótica de pensadores(as) negros(as): o que temos a dizer sobre democracia, fascismo e racismo”

Vera Rodrigues

Professora adjunta no Instituto de Humanidades da UNILAB- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Professora efetiva no Programa de Mestrado em Antropologia UFC-UNILAB. Coordenadora da Linha de Pesquisa "Identidades e Políticas Públicas" do Grupo de pesquisa Oritá - Espaços, Identidades e Memórias. Membro do Comitê de antropólogos(as) negros(as) da ABA - Associação Brasileira de Antropologia. Coordenadora do Centro de Estudos Interdisciplinares Africanos e da Diáspora (Ceiafrica). Coordenadora do projeto de extensão "Mulheres Negras Resistem: processo formativo teórico-político para mulheres negras". Coordenadora do "Projeto de Pesquisa e Extensão: o apagamento do negro na terra do sol - rumos da educação e cultura afro-brasileira no Ceará." Doutora em Antropologia Social pela USP - Universidade de São Paulo (2012). Ex-Bolsista International Fellows Program Ford Foundation (2007).

Marco Antonio Lima do Bonfim

Professor do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) da Universidade Estadual do Ceará, orientando investigações na linha de pesquisa “Gênero, Raça e Identidades”. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa Discurso, Identidades, Raça e Gênero no MIHL-UECE. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) no Instituto Federal de Educação do Ceará, campus Caucaia. Coordenador de Formação Política e Consciência Negra do Movimento Negro Unificado no Ceará (MNU-CE). Pós-doutorando em Educação e Ensino na Universidade Estadual do Ceará. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN. Doutor (2016) e mestre em Linguística Aplicada pela UECE. Graduado em Letras Português-Literatura pela mesma instituição. Membro-Pesquisador dos Grupos de Pesquisa “Pragmática Cultural, Linguagem e

Interdisciplinaridade” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE e “Linguagem e Identidade: abordagens pragmáticas” vinculado ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) coordenado pelo prof. Dr. Kanavilill Rajagopalan.

Edilene Machado Pereira

Professora na Fundação Faculdade Visconde de Cairu. Coordenadora no núcleo de responsabilidade e diversidade-NURES. Ex. Consultora da CNE/UNESCO (2017). Realizando um estudo sobre a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Ex.Consultora da CECADI/MEC/UNESCO.2018/2019. Desenvolvendo estudo de subsidiários a seleção Boas Práticas para a construção de repositório de práticas exitosas. Investigadora Associada no Centro de Estudos Afrodiaspóricos na Universidad ICESSI/ Colômbia (2013). Pesquisadora visitante na University of Austin/Texas, ministrando aula no departamento “Africa/ Diapora” (2012-fev de 2013). Participação em congresso na cidade de Austin/Texas (2011). Formadora pelo projeto A Cor da Cultura/Geledes, para Implementação da Lei 10.639/2003. Formadora pelo Projeto A Cor da Cultura/Ação Educativa/2010; Ex Bolsista International Fellows Program Ford Foundation (2005) Pesquisadora do NUPE (Núcleo de Pesquisa e Extensão) e Pesquisadora do Centro de Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN). Formadora no Projeto Ação educativa e Formadora também de professores da rede municipal. Doutora em Sociologia pela UNESP – Universidade estadual de São Paulo (2015).

TRABAJOS CON

MENCIÓN HONORÍFICA

BEYOND THE DOMINICAN REPUBLIC: AÍDA CARTAGENA PORTALATÍN'S AFROLATINIDAD

Whitney DeVos

Shortly after Nazi Germany surrendered, André Bréton and his wife Helena visited Santo Domingo while enroute back to France, eager to meet the surrealist poets at work in the Dominican Republic. On the second floor of the La Gloria building on calle El Conde, Bréton met with a group of poets known collectively as la Poesía Sorprendida (associates of the revista of the same name). Among those present was Aída Cartagena Portalatín, the sole woman affiliate. At some point during their meeting, which eventually changed locales to the home of poet Fernández Granall, Bréton presented Cartagena Portalatín with a copy of the final issue of *Tropiques*, the revista published in Martinique by Suzanne and Aimé Césaire. The gesture was particularly formative for the Dominican poet, whose first collection, *Víspera del sueño: Poemas para un atardecer* (1944), had been published only a year before. It was her first introduction to negritud, to Césaire and Senghor, whom she would later meet in Paris. “Desde esa misma noche vi otro mundo dividido no en países sino en hombres blancos y en hombres negros”, she related years after the fact (*Culturas africanas* 12). The exchange marked the beginning of a career-long exploration of Cartagena Portalatín’s relationship with afrodominicanidad, afrolatinidad and global Blackness, one she approached in national and international contexts.

Examining these distinct, if at times overlapping, milieu, this paper details Cartagena Portalatín’s early career prior to *YANIA TIERRA: Poema Documento* (1981), the literary work for which she is best known in the Anglophone world. I

provide a consideration of how, decades prior to *YANIA TIERRA*, Cartagena Portalatín's exposure to Black Internationalism and her Parisian training in anthropology came to dovetail under the category of "testimonio", a self-designated genre in which considerations of race and citizenship reveal themselves as central. By close reading a series of poems written during the 1960s, I demonstrate that Cartagena Portalatín's nuanced poetics goes far beyond the nationalism for which she is generally known, and instead demonstrates a vision of transnational afrolatinidad meant to counter effects of colonialism and U.S. neocolonialism in particular, especially as regards their lingering racial hierarchies in Latin America. I close with a brief discussion of three poems that expand her racial thinking to include the Global South more generally, concluding that Cartagena Portalatín's underrecognized work also makes major contributions to Tricontinentalist discourse.

Aída Cartagena Portalatín (1918-1994) was born and raised in Moca, a small coffee-plantation town about 11 miles outside of Santiago de los Caballeros.¹ Known as "la Cartagena" or "Doña Aída", Cartagena Portalatín, her reputation as the most important Dominican woman writer of the 20th century is generally undisputed. In addition to serving as forerunner to a younger generation of women, Sherezada (Chiqui) Vicioso, Nelly Rosario, Daisy Cocco de Filippis and Julia Álvarez among them (Captain 47), the ways she shifted cultural norms about race and racialization left a lasting imprint on her national literary milieu, regardless of gender. When, following Trujillo's fall in 1961, Cartagena Portalatín began to claim her own afrodescendiente ancestry explicitly in writing, "without having to resort to euphemisms or justifications" (Cocco de Filippis "A Literary Life" 81), it was an act unheard of at the time, especially among the Dominican upper class ladino literatti of Poesía Sorprendida. In Cartagena Portalatín's poetry, Yvonne Captain finds "los comienzos duraderos de una voz afrodominicana", one related to but distinguished from an early generation of afrocriollo literary production: "No sería exacto llamarla poeta de la negritud, pero al declararse con alegría una mujer mulata, entre otras características, Cartagena Portalatín hace referencia a su sangre negra" (47). Importantly, Cartagena Portalatín's construction of blackness was not limited to a national context of dominicanidad,

but involved a transnational, relational understanding of racialized struggle in diaspora. Poems such as “Otoño negro” (1967), for example, condemn the murder of four black girls in the Jim Crow South, while her transnational study *Culturas africanas: rebeldes con causa* (1986) comparatively analyzes cultural production in Africa and the African Diaspora more broadly. *Tablero* (1978), a collection of short stories about the lives of women, is particularly celebrated among scholars for the ways its opening story, “They Called Her Aurora. A Passion for Donna Summer”, debunks romanticized capitalist narratives of the United States as the land of opportunity—and weaves a deft critique of anti-Haitian racism, South African apartheid, and other global forms of anti-blackness.

Cartagena Portalatín’s Black Internationalist sensibility had been nurtured by her time in Paris in the late 1940s and early 1950s, where she had gone to study art theory and archeology following Breton’s fateful visit and the subsequent dissolution of *La Poesía Sorprendida*. There, she became involved in a number of literary circles, including *Présence Africaine*, in which anticolonial thinking, and French involvement in Algeria, were at the forefront of conversation. These were “los años de James Baldwin y de Léopold Sédar Senghor, donde el imaginario del colonizado y del colonizador son trazados por Frantz Fanon en su libro *Los condenados de la tierra*” (Mena *Poesía completa* 8). In Paris, too, she met Nicolás Guillén and Aimé Césaire, the latter of whom she co-translated with Hilma Contreras. She returned frequently to the French capital over the next few decades, notably as a UNESCO delegate in 1965.

Importantly, Cartagena Portalatín’s time in Paris granted her access to black internationalist networks that laid the groundwork for travel to Africa, “uno de los momentos claves en su vida en general y con la identificación declarada en voz alta con el pueblo negro en todo el mundo” (Captain 51). In 1975, she visited, among other places, Loanium University in Zaire and the Institute for Afro-American Studies in Kinsasa, attending the Festival of Negro-African Cultures in Dakar and the Congress of Pan-African Cultures in Nigeria. “Más que *politizarse*”, writes Miguel D. Mena, “diríamos que era una manera de integrarse a una militancia con los órdenes del conocimiento imperantes, que sólo nos situaban dentro de la tutela hispanizaste” (*Poesía completa* 9). Integrating her training in

anthropology with Black internationalist approaches to cultural production, Cartagena Portalatín's post-Africa poetry reinscribes Hispaniolan history with indigenous and African pasts doubly occluded by colonial racial hierarchies and by the reinforcement of such hierarchies via U.S. interventionism on the island and the importation of Jim Crow racial formations which brought the light-skinned Trujillo to power.

Upon returning once more to the Dominican Republic, Cartagena Portalatín took a position as director of the Museum of Anthropology at the Universidad Autónoma de Santo Domingo, and her writings began to reflect the influence of various forms of research involved. Cartagena Portalatín's particular combination of experimental poetry and anthropology comes together under the term "testimonio", included as part of the subtitle of her 1960 *La Voz Desatada: Testimonio de una Mujer, del Mundo y de los Hombres* and explored in more detail in her 1967 collection of elegies, *Tierra Escrita*. Dedicated to her own memory and opening with the announcement "este es / un libro testimonio // y yo / no puedo / mentir" (5), *Tierra Escrita* conceives of "TESTIMONIOS" that work against what she mentions earlier in the poem as "bastante oscuridad o parálisis / en muchas zonas de la conciencia nacional que no comprendió el golpe" (60): that is, the 1965 military coup responsible for installing a three-man military junta to replace Juan Bosch, a prominent writer, intellectual, and head of the Dominican Revolutionary Party who, in 1963, had won the first free presidential election in 30 years. The ten elegies collected in *Tierra Escrita* (nine numbered elegies plus an "elegy for the elegies", the first poem in the collection) mark Cartagena Portalatín's first extensive examination, outside of her editorial direction of *Brigadas*, of what she calls "la Isla nuestra" left "Solo. Sin padrino" (13). The island is characterized by both political neglect and nefariousness on behalf of "almost all" politicians. In "Elegy for the Elegies," the poet writes:

Nuestra historia nacional no tiene nada en común
con la historia de la felicidad.
A casi todos los gobernantes dominicanos
los gestaron con material de excusado y del Infierno. (21)

Yet, at the same time, the island itself is a source of creative potential that is marked as both feminine and Black. In “Fifth Elegy,” the speaker draws parallels between poetry, suffering, and the fertile sugar cane fields which make up the Dominican-Haitian borderlands: “PARA ESTA ELEGÍA fértil como el dolor. / Como la tierra negra del centro de la Isla” (60). Likewise, the oft-cited “Second Elegy” offers up Black motherhood as a political alternative to the ill “gestated” Dominican politicians. The speaker’s mother “ignoraba a las Teorías Políticas. (Encíclicas y a Max.) / Sólo entendía que el pobre sufre hambre, reclama pan y necesita abrigo” (35). The generative, if bloody, power of birth serves as a metaphor for the symbolic reconstruction of the Dominican nation—“Como en el parto la sangre bañado las extremidades” (13)—explicitly contrasted with the United States:

MI MADRE FUE UNA DE LAS GRADES MAMÁ del mundo.
De su vientre nacieron siete hijos
Que serían en Dallas, Memphis or Birmingham un problema racial.
(Ni blancos ni negros.) (35)

Cartagena Portalatín marks several interrelated sites of struggle related to the Civil Rights Movement: Dallas (the 1963 assassination of John F. Kennedy); Memphis (a popular place for Dr. Martin Luther King Jr. to give speeches and visit, and the site of his assassination the following year); and Birmingham (The Birmingham Campaign). In 1967, the year *Tierra Escrita* was published, the United States found itself in the “long, hot summer”, with race riots arising all across the country as a response to widespread police brutality, systemic inequality, de facto segregation, and vicious white supremacist racism. Equally important, and implicit within Cartagena’s reference of “children / That... would be a racial problem”, is the 1967 landmark Supreme Court case *Loving vs. Virginia*, which on June 12 struck down Virginia’s anti-miscegenation law and ended race-based legal restrictions on marriage in the United States. Through such explicit and implicit references, “Second Elegy” builds on readers’ knowledge of

contemporary race relations to present tri-racial Creole culture in the Dominican Republic as not only the desirable alternative to the one-drop rule governing the legal category of “African-American” in the United States, but to produce Afrodominicanidad as constitutive of the nation and all its citizens.² Writes Duke:

“Elegía segunda” [emerge] como un trabajo de concientización, a la vez que [sirve] para ampliar el valor de la figura afro-dominicana por medio de la idea de sus influencias interminables que trascienden todas las subsecuentes generaciones, que marcan a todos sus hijos. El deseo de la redención histórica de la mujer acompaña una postura nacionalizada de reconocer la diversidad étnica, una forma poética de promover la armonía nacional para no caer en la trampa estadounidense de represión racista y segregación totalizadora en la modernidad. 570-71

Cartagena Portalatín’s vision for the Dominican nation in “Second Elegy” emerges from her hometown of Moca. Established in 1780, today Moca is affectionately known as the “La Villa Heroica”, given the number of people from Moca who have played a major role in toppling dictators Ulises Heureaux and Rafael Trujillo. In *Tierra Escrita* Moca, the site of the speaker’s mother’s interracial births, not only serves as the example for a multiracial Dominican Republic, but is suggestively juxtaposed as a synecdoche for Latin America more broadly:

EN MI PUEBLO DE MOCA, República Dominicana.

INDIAS OCCIDENTALES

A-M-É-R-I-C-A

(Continente de indios

mestizos

negros

blancos

y rubios.

Continente de HOMBRES

y de HAMBRE—Trópico
y flechas al Sur.) (39)

The poem's spatial scope continuously widens from the municipal, to the nation, to a fictive colonial region ("WEST INDIES") to the continental A-M-E-R-I-C-A, before calling attention to a multi-racial population between which the shared conditions are HUNGER and the threat of violence ("arrows"). The descriptive language in the final two lines ("Tropic" and "South") specify that Cartagena Portalatín's A-M-E-R-I-C-A does not necessarily refer to the entire Western Hemisphere ("The Americas", including North America) as much as to Latin American peoples in Meso-, Central and South America: the type of counterhegemonic nationalism based in the collective mestizo identity—and shared political, social and economic realities—of Nuestra América. However, Cartagena Portalatín's emancipatory poetics of the nation expands Martí's vision in so far as hers is explicitly Black.

Across various literary works, Cartagena Portalatín's figuration of geopolitics continually emphasizes the antagonist structural relation between "hombres blancos y hombres negros" as an organizing principle within her own cultural, intellectual, and literary production. Following Franz Fanon and Nicolás Guillén, she constructs Négritude not as "un movimiento de estilo o de ideas literarias" but as "algo más: es una fuerza militante que lucha en medio de una sociedad de piel blanca que se resiste a aceptar su igualdad con la del hombre de piel negra, discriminándola, explotándola" (*Culturas africanas* 119). While her repeated articulation of race not as a phenotypic reality but as an ideological position vis a vis empire is consistent with the "metonymic color politics" of that vast "trans-affective" network of cultural production Anne Garland Mahler has detailed as the Tricontinental, scholars have yet to situate Cartagena Portalatín's work within the coalition formed by the eighty-two nations in Havana in January 1966. Cartagena Portalatín was a close follower of Cuban politics, having written a long poem in support of the Castro regime ("Canto para el Hombre Nuevo" [1959-1961]), and, though not among the list of official Tricontinental attendees,

her subsequent literary works clearly signaled their solidarity with its various liberation struggles.

The earliest example is “Otoño negro” (1967), a poem that responds to the 1963 16th Street Baptist Church bombing by memorializing the four victims as “Antorchas inmortales sembradas en el Sur” and indicting U.S. pretensions to liberty: “¿Cómo se escribe en Alabama Libertad? pregunto” (n.p.). In the slippage between “el Sur” and “Alabama”, the Jim Crow South emerges as a microcosm of an un-equal power structure not only in America but also metonymically around the globe” (Mahler 14). Later poems such as “Bangla-desh” (1984), which demands “paz por la paz de bengla—desh hijos de putas / no matéis más hermanos”, a response to the 1971 genocide, as well as “Memorias negras”, a treatment of the 1960 massacre in Sharpeville, South Africa, demonstrate Cartagena Portalatín’s trans-continental vision.

That “Otoño negro” recently appeared in the April 2021 issue of the Galatian anarchist revista *La Campana*, edited by the workers union “Solidaridad Obrera” (SUTSO) of the Pontevedra General Confederation of Labor (CGT), only demonstrates Cartagena Portalatín’s continuing political relevance on the left. Moreover, it bears out not only Mahler’s thesis that the Tricontinental is resurfacing in contemporary transnational social movements (11), but Cartagena Portalatín’s vision of colonialism and anti-colonial resistance. Making sense of our present moment, then, demands addressing parochialism within U.S. scholarship not only through more nuanced studies of Cartagena Portalatín’s enduring transnational affiliations, but additional translations into English of one of the most underrecognized female culture workers of the Cold War period.

WORKS CITED

Captain, Yvonne. “Aída Cartagena Portalatín: ¿Intelectual Entre Iguales?” *Afro-Hispanic Review*, vol. 34, no. 1, 2015, pp. 47-58.

Cartagena Portalatín, Aída. *La Tierra Escrita: Elegías*. Santo Domingo: Ediciones Brigadas Dominicanas, 1967.

—. *YANIA TIERRA: Poema documento*. Santo Domingo: Colección Montesinos, 1981.

—. *Culturas Africanas: Rebeldes Con Causa*. 2nd edition. Ediciones Cielonaranja, 1986.

—. "Otoño Negro." In Rueda, Manuel, editor. *Antología Mayor De La Literatura Dominicana (Siglos XIX-XX)*, vol. II: Poesía. Santo Domingo: Fundación Corripio, 1999.

—. *Poesía completa*. Edited by Miguel D. Mena. Santo Domingo: Ediciones Cielonaranja, 2019.

Cocco de Filippis, Daisy. "Aida Cartagena Portalatin: A Literary Life, Moca, Dominican Republic." In Miriam DeCosta-Willis, *Daughters of the Diaspora: Afro-Hispanic Writers*. Kingston: Randle Publishers, 2003. pp. 76-87.

Duke, Dawn. "Literatura Afro-Femenina En La República Dominicana. ¿Una Indefinitud Que La Define?" *Revista iberoamericana*, vol. 79, no. 243, 2013, pp. 559-576.

Mahler, Anne Garland. *From the Tricontinental to the Global South: Race, Radicalism, and Transnational Solidarity*. Durham and London: Duke University Press, 2018.

Pons, Frank Moya. *The Dominican Republic: A National History*. Princeton: Markus Wiener Publishers, 1998.

(1) The city's indigenous name comes from moca (partridgewood), a cabbage palm tree endemic to the region.

(2) For more on the tri-racial Creole culture, see the work of Frank Moya Pons.

MIGRACIÓN, GÉNERO Y RACISMO: POTENCIALIDADES Y EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL DE DOS MUJERES INMIGRANTES AFRODESCENDIENTES EN SANTIAGO DE CHILE

Luisa Fernanda González Pinilla

Introducción

La migración es un fenómeno complejo que implica a una diversidad de aspectos sociales, psicológicos, culturales, económicos, entre otros, que afectan la vida cotidiana de las personas que migran y que se vivencia dentro de un mundo que se encuentra en constante movimiento y transformación. Según la Organización Internacional para las Migraciones (2020), la cifra de personas migrantes ha ido creciendo progresivamente y de forma más relevante en los últimos quince años; de hecho, en el año 2019 había en el mundo aproximadamente 272 millones de migrantes internacionales, una cifra equivalente al 3,5% de la población mundial, lo que quiere decir que 1 de cada 30 personas son migrantes.

Dentro de este panorama, Chile ha sido un país que en los últimos 20 años ha ofrecido una interesante transformación política y un proceso de crecimiento económico acelerado, que lo ha convertido en un país de gran interés para la migración de personas de países latinoamericanos. Es así como, según el informe “Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe” de la CEPAL y la OIT (2017), este fue el país de Latinoamérica donde más aumentó el número de extranjeros en el periodo 2010-2015, con un crecimiento promedio anual de un 4,9%. Así mismo, es importante destacar que los principales flujos migratorios a diciembre del 2017 estaban formados por ciudadanos peruanos (24%), colombianos (13%), y bolivianos (11%); observándose, además, la creciente importancia de los inmigrantes venezolanos (12%), haitianos (10%), y dominicanos (8%) (Alarcón, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, y resaltando la importancia que ha tenido para esta investigación el proceso migratorio de mujeres afrodescendientes a Chile, es fundamental señalar que esta migración ha llegado con una importante presencia femenina, indígena y afrodescendiente. Sin embargo, un factor a tener

en cuenta es que en Chile existe una escasa disponibilidad de información desagregada de los procesos migratorios por condición étnico-racial, lo cual hace que la labor sea más ardua, pero a la vez ratifica que tener conocimiento de esta información es relevante para entender la migración contemporánea (Bivort, P., Bustos, F., Campos, F., Cardoza, E., Faiguenbaum, M., Niño, E., et al. 2019).

En tal sentido, se encuentra que la ausencia de inclusión y visualización de la población afrodescendiente en los sistemas estadísticos puede ser considerada como una manifestación más de la falta de reconocimiento de las poblaciones afrodescendientes y, por ello, tal visibilidad es parte de las demandas de reconocimiento de estos grupos (Bivort, P., Bustos, F., Campos, F., Cardoza, E., Faiguenbaum, M., Niño, E., et al. 2019).

Ahora bien, en el marco de estos procesos migratorios de mujeres afrodescendientes hacia Chile, es importante resaltar, que estos flujos migratorios no sólo han crecido en cuanto a su tamaño y diversidad, sino que también develan procesos en los que se manifiestan una serie de problemas relevantes asociados a la xenofobia, el racismo, la discriminación y la exclusión. Todo esto hace visible un proceso de racialización que opera globalmente en la producción y reproducción de la diferencia racial y en la estratificación social, e individualmente en las subjetividades de los inmigrantes (Tijoux, 2017); de hecho, las Naciones Unidas en su Declaración de Nueva York (2016), da cuenta de la complejidad en la que se encuentra inmerso el panorama migratorio, cuando señala que: “en muchas partes del mundo observamos, con gran preocupación, respuestas cada vez más xenófobas y racistas ante los refugiados y migrantes” (Roldán, 2020, p. 4).

Con este panorama en mente, es importante decir que los principales problemas que afrontan las mujeres afrodescendientes en los procesos migratorios tienen que ver con la invisibilización de lo afrodescendiente, lo cual repercute en la falta de políticas públicas, en la ausencia en el reconocimiento de estas personas, así como en las desigualdades estructurales en términos de pobreza y de menores oportunidades educativas, laborales y de participación política. También, la experiencia de vivir la identidad con una fuerte carga de violencia, a raíz de los múltiples estereotipos como la “hipersexualidad”, un

estigma que pesa sobre sus cuerpos y el significado de ser mujer en el contexto migratorio que está relacionado con una serie de desafíos sociales, laborales y económicos, por la carga de prejuicios y sus efectos de discriminación. No obstante, estas condiciones generan un espíritu “de lucha” por la reivindicación no solo de sus derechos sino de su propia identidad (Asuntos del Sur y la Organización de los Estados Americanos, 2017).

En este contexto, las mujeres migrantes afrodescendientes deben insertarse y adaptarse al nuevo medio social, cultural y geográfico, marcado por formas de ver y relacionarse con un “otro” que es diferente, lo que influye sobre sus identidades y sobre las diversas formas de integrarse a este nuevo medio social. Su protagonismo en los procesos migratorios ha transformado el patrón de movilidad; no obstante, el enfoque que hoy predomina sobre las migraciones desconoce las aportaciones que ellas representan para el desarrollo no solo en sus expresiones económicas, sino también sociales y culturales (Roldan, 2020), que son de gran interés para el campo de la investigación de la psicología social y para la investigación que aquí se presenta. Por lo anterior, la presente investigación buscó conocer cuáles son las potencialidades que desarrollan dos mujeres afrodescendientes en Santiago de Chile, en el marco de sus experiencias de integración sociocultural, en el contexto migratorio actual.

Método

Tipo de estudio

La presente investigación es de tipo cualitativa, toda vez que contempla los siguientes aspectos que son fundamentales, en virtud del estudio de las estrategias de integración que implementan dos mujeres migrantes afrodescendientes en Santiago de Chile, en el marco de los problemas de discriminación étnico-racial en el contexto migratorio actual:

- En primer lugar, es menester indicar que este tipo de investigación permite un análisis detallado del sujeto en su propio contexto, para lograr aproximarse lo más posible a la significación del fenómeno de estudio

(Herrera, 2018).

- En segundo lugar, se considera que este tipo de diseño fue idóneo para el objetivo de la presente investigación, por su flexibilidad y capacidad de adentramiento en el análisis de procesos sociales de migración y de profundizar en aquellos elementos, significados, características de las estrategias de integración implementadas por las dos participantes que no pueden ser medidas en términos de cantidad, frecuencia e intensidad.
- Sumado a lo anterior, este tipo de investigación también nos permitió lograr una intimidad con las personas en situaciones y contextos reales, con objeto de profundizar aspectos que no pueden ser desvelados con la formulación de preguntas cerradas (Izcará, 2014).

Participantes

La población participante en esta investigación, fueron dos mujeres migrantes afrodescendientes en la ciudad capital de Chile. Una de ellas es de nacionalidad brasileña de 37 años de edad, residente en Santiago de Chile de forma definitiva. De profesión profesora de danza y trabajadora independiente. La otra participante es de nacionalidad colombiana de 30 años, residente en Santiago de Chile de forma definitiva, trabajadora independiente. Es importante señalar, que las participantes luego de firmar los consentimientos informados, no autorizaron el uso de sus nombres, y por tal motivo, nos referimos a ellas como mujeres afrodescendientes.

En este sentido, al decidir realizar un estudio de caso, no se consideró si este representa una muestra representativa de toda la población o no, pues el caso lo que facilitó es dar cuenta de las opiniones, y puntos de vista subjetivos de las participantes (Casal, & Mateu, 2003).

Métodos y técnicas para la recolección de la información

El método utilizado en esta investigación fue el estudio de caso, con un enfoque interseccional desde la perspectiva crítico social. En tal sentido, el estudio de caso se consideró apropiado para desarrollar esta investigación,

porque permitió conocer la realidad tanto de los procesos migratorios como de las estrategias de integración implementadas por las participantes, mediante la elaboración de descripciones detalladas que devino en un análisis minucioso del fenómeno de estudio en su contexto real (Chaves, 2012).

Así mismo, la perspectiva crítico social contemplada para esta investigación fue fundamental, toda vez que permitió tener un marcado carácter autorreflexivo, además de considerar la construcción del conocimiento desde una perspectiva de los intereses siempre parten de las necesidades de los grupos, y porque descifra los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos (Alvarado, L. J., & García, M. 2008).

Por otra parte, se apeló a la perspectiva interseccional, en tanto apuesta teórico- metodológica, que permitió comprender no solamente las relaciones sociales de poder y los contextos en que se producen las desigualdades sociales, sino que hizo posible resaltar las potencialidades de las mujeres, desde un análisis de la realidad vivida, mediante el abordaje del entrelazamiento de diversas categorías sociales como la raza, etnia, nacionalidad y clase; de tal forma que se reconoció a las mujeres como protagonistas de su historia al priorizar el punto de vista personal de cada una de ellas. De hecho, son sus propias voces, sus expectativas, sus miedos, sus problemas, sus capacidades los que permitieron profundizar en la persona en un contexto que, aparentemente, es el mismo: ser inmigrantes (Thorvaldsdóttir 2007).

En definitiva, se eligió este método porque estuvo orientado a conocer la realidad singular, de mujeres inmigrantes que se reconocen como afrodescendientes, respecto a una situación social particular, como lo es la migración. Además, que se orientó hacia las perspectivas que tienen estas mujeres respecto a las estrategias de integración en el marco de los problemas de discriminación étnico-racial en el contexto migratorio contemporáneo. Es por todo lo aquí expuesto, que este método de investigación permitió conocer sus propias experiencias desde su propia voz.

Técnica e instrumento de recolección de información

La técnica conversacional que se utilizó para recolectar la información fue

la entrevista semi-estructurada, reconociendo que ésta es una técnica muy completa que permitió un acercamiento directo a las participantes y que facilitó el acceso a aquella información que dio cuenta de los acontecimientos vividos y los aspectos subjetivos de ellas, tales como, sus creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando (Torrecilla, 2006).

Ahora bien, es importante tener en cuenta que la recolección de la información se realizó a partir de un plan que se organizó previamente a la entrevista, mediante un trabajo de planificación de la misma elaborando un guion con preguntas abiertas (ver Anexo 2), con base a un esquema de temas genéricos y preguntas focalizadas que permitieron captar y describir la complejidad del fenómeno en estudio y su contexto con la mayor riqueza posible, respetando la mirada de los actores sociales involucrados (Stake, 2005).

Resultados y discusión

Los resultados de este trabajo investigativo se presentan a partir de las experiencias de la integración sociocultural vividas, en el marco de las ventajas y desafíos, de los procesos de interculturalidad y los procesos de discriminación asociados al racismo experimentados por estas dos mujeres afrodescendientes. Así mismo, se da cuenta de los hallazgos relativos a las potencialidades que estas dos mujeres negras migrantes han desarrollado en los procesos de integración sociocultural en la ciudad de Santiago de Chile.

Ventajas y desafíos en las experiencias de dos mujeres inmigrantes negras en el contexto migratorio chileno

El origen de la migración femenina está asociado, por una parte, a la reunificación familiar y, por otra parte, por problemáticas como la pobreza, los desplazamientos, el desempleo, entre otros. Si bien, estos motivos son compartidos por hombres y mujeres, su impacto diferencial radica en el género. En el caso de las mujeres migrantes que hacen parte de estas minorías étnicas, devela la doble discriminación, como mujer e inmigrante, y la triple discriminación por su pertenencia a una etnia, clase y género. Es así como, el género, la clase, la

raza y la etnicidad generan sistemas y mecanismos culturales, sociales e institucionales de dominación a través de los cuales se impide el acceso equitativo de derechos fundamentales, como lo son una vivienda digna, los servicios de salud, o empleos bien remunerados (Hopenhayn, & Bello, 2001).

Reconociendo lo anteriormente dicho, se halló que en estos procesos migratorios aunque se quisiera reconocer una perspectiva en la que se de cuentas de las ventajas en torno a la migración de mujeres negras, éstas se ven reducidas. Es así que, una de ellas señala lo siguiente:

“Es complejo para mí hablar de ventajas, porque el privilegio está muy bien definido en la cultura, en la educación en la historia, yo no puedo hablar de que tengo ventajas de estar estudiando, no, porque mi condición de ser mujer negra en este país no es un privilegio, es conquista. El sistema quiere que sigamos oprimidas en ese espacio, que no produzcamos conocimiento, que no podamos permanecer o finalizar estos procesos, finalizar un curso de magister es difícil”

Respecto a lo anterior, se puede decir que los procesos migratorios, están conformados por diferentes opresiones, desigualdades sociales, por lo que las categorías de género, clase, nacionalidad, raza, etnicidad, y condición migratoria que influyen directamente en la vida cotidiana de las participantes. Por esto, parece reencarnar en su cuerpo la interseccionalidad de las desigualdades sociales y la discriminación patriarcal, capitalista y racista, del contexto migratorio chileno en el que se encuentran. (Hidalgo, 2013). Esto también lo podemos ver reflejado en el siguiente relato, respecto a la experiencia migratoria en Santiago de Chile, de una de las participantes: *“A nosotras como mujeres negras se nos hace mucho más difícil la migración en un país que se creen de raza pura, en un país donde hay mucha xenofobia, en un país donde se marca mucho la clase social. A nosotras se nos dificulta bastante eso”*.

La anterior manifestación se fundamenta, en la xenofobia y el racismo en Chile, que está fuertemente condicionado por la ideología nacionalista y por

mecanismos y representaciones de la jerarquización de clases, y las categorías de raza y nación. Esto genera que la inmigración afrodescendiente a nivel nacional esté en un lugar negado a raíz de un racismo arraigado en la población chilena. Esto también origina algunos de los conflictos que se manifiestan en la reproducción de estereotipos y prejuicios negativos, que vinculan a la población inmigrante a la invasión del territorio nacional, la competencia laboral, la delincuencia y la pobreza (Tijoux & Palominos, 2016).

Por otra parte, y teniendo en cuenta el panorama anterior, la migración genera un quiebre vital que supone una decisión trascendental para la persona su materialización conlleva una serie de *desafíos*, esfuerzos físicos y condicionamientos materiales que a su vez supone un proceso vital que encierra desde angustias hasta esperanzas, un tránsito de las personas que conlleva una carga de ilusiones personales y colectivas (Estrada, 2012). En este sentido, desde la carga emocional de lo que representa ser una mujer migrante, surge un proceso de acción consciente en el que las mujeres definen y articulan su historia y se aferran a su espiritualidad como forma de lucha para enfrentar desafíos relacionados con el cambio de cultura, estar lejos de la familia y seres queridos, la dificultad de encontrar trabajo o tener que acceder a trabajos precarizados.

Estos *desafíos* que estas mujeres inmigrantes enfrentan sobrepasan factores internos y culturales, en la manera en que ellas definen y articulan su experiencia. Es así que, sostienen lo siguiente:

“Este proceso es triste y doloroso, entonces más encima si uno está solo, peor el dolor, entonces tener esa fuerza y ese convencimiento de que nuestros ancestros pasaron peores cosas, eso no es nada para ellos, entonces saber, que gracias a ellos estamos nosotros acá, que es dura la cosa, pero pararse firme, tener firmeza en su parada. Yo hacía unos voluntariados para enseñar español a La comunidad haitiana, y yo les decía que ellos no podían agachar la cabeza”.

Aquí, el proceso migratorio está atravesado por emociones relacionadas a

la tristeza, a la resignación, pero a su vez, permite pensar en la posibilidad de tener un mejor panorama frente a estos desafíos. Por lo tanto, como *ventaja* en los procesos migratorios, se puede señalar la reactivación de las identidades colectivas y los sentimientos de adscripción en torno a una serie de rasgos culturales comunes en las personas que tienen una misma identidad étnica y el sentimiento de pertenencia que acompañan a todos sus miembros y la diferencia o contraste con respecto a otros grupos (Hopenhayn & Bello, 2001), y que le permite, en este caso, a estas mujeres negras inmigrantes, encontrar un sentido y una fortaleza dentro de su propia identidad.

Integración sociocultural de dos mujeres inmigrantes negras en Santiago de Chile, desde una mirada intercultural

La integración sociocultural de las mujeres participantes en esta investigación da cuenta de la importancia de las comunidades multiétnicas y pluriculturales, en donde son primordiales los espacios de intercambio, ya que conlleva al reconocimiento mutuo de las diferencias. Una de las estrategias que permite cambiar la imagen negativa de la inmigración es la *interculturalidad* que implica la afirmación de las propias identidades y la construcción de nuevas relaciones y formas de comunicación que se dan a partir de la interacción y el intercambio cultural (Soler, 1996).

En este caso, se evidencia que en aquellos espacios en donde tienen lugar situaciones de encuentro entre personas con pertenencias nacionales y étnicas diversas, suelen producirse ciertas distancias a partir de las cuales, las relaciones interpersonales se dificultan y se pueden generar malentendidos en la comunicación producidos por las diferencias culturales. Esto ocurre, porque las interacciones no tuvieron los resultados cercanos o similares a los que se habían esperado al inicio de la interacción, “saber algo”, “entender algo”, etc. En este caso en particular, ese intercambio no resultó positivo en términos de comprensión, entendimiento o acercamiento a la persona y/o su cultura.

Aun con las dificultades mencionada, se debe rescatar que esa comprensión tiene una particularidad y es que se da con los “pares”, cuando comparten elementos culturales y/o identitarios en común y que hacen que ellas se sienta

en familia con otras personas, como se ve reflejado a continuación:

“Ya llevo 6 años y aun no me siento integrada. Yo acá pertenezco a una organización de mujeres migrantes, yo soy la menor, son bolivianas, peruanas, y colombianas, muy diferentes a los otros espacios en los que estoy. También estoy en una agrupación de baile, Tumbe, donde todas son chilenas y yo siento que no encajo, y he dejado de asistir por lo mismo, porque no siento a la sinceridad de las personas y a mí cuando no veo eso, porque yo presiento mucho, cuando no veo eso, me alejo, entonces eso. Yo participo en otra organización de mujeres negras, y allí es cuando me siento en familia”

De esta forma, se evidencia la importancia de participar en diferentes espacios sociales y/o culturales, porque de esta manera se tiene un papel activo en el proceso migratorio, capaz de formular estrategias de supervivencia y de readaptación en contextos de cambios geográficos y socioculturales (Solé, Alcalde, Pont, Lurbe, & Parella, 2002). En este caso, elemento importante de la integración sociocultural consiste en tener un papel activo en la migración y generar, no solo nuevos lazos, sino también hacer parte de lo colectivo, de la organización social, y de las diferentes agrupaciones de bailes y organizaciones comunitarias hacen parte de esta integración, como también se refleja en el siguiente relato:

“Comencé a conocer a otras personas, haitianas, colombianas, venezolanas, de Cuba, hasta hoy tengo una amistad de Cuba que conocí, entonces fueron llegando varias personas y eso me dio motivación para quedarme. Porque hasta entonces veía que era un lugar muy frío, frío en el sentido, de que las personas no eran tan empáticas, no eran receptivos, no tenían un cuidado o quizás un respeto en determinado espacio en el que yo estaba. Además, porque yo ya estaba ingresando en la universidad, entonces tenía ese proceso también de una llegada en el espacio de la

universidad, de una llegada en la calle, de una llegada en otros espacios”.

Respecto a lo anterior, al estar en un país distinto, las relaciones humanas y los intercambios culturales con personas con las que se pueden identificar y compartir experiencias, ayudan a que la integración al país receptor pueda darse de mejor manera.

Por otra parte, al participar de espacios institucionales, la persona se estará integrando en la medida en que participa activamente, en igualdad de derechos, condiciones, obligaciones y oportunidades en las diferentes esferas de la sociedad. Prueba de ello, es lo que nos dice una de las mujeres participantes: *“Colectivizarse, o tener muy cerca un colectivo o una red de apoyo que lo instruya y que le enseñe a uno tanto sus deberes como sus derechos. Porque cuando usted sabe sobre sus derechos, mis derechos que tengo como persona migrante, y pagando mis impuestos y todo el cuento, porque cuando usted empieza a pagar sus impuestos al trabajar, se tienen derechos como cualquier chileno”.*

De esta manera, colectivizarse, es decir, hacer parte de espacios comunitarios y organizativos, en el marco de un proceso migratorio, permite a las personas sentirse seguras y generar estrategias de sobrevivencia y adaptación, pero, sobre todo, generar herramientas que les permita ejercer sus plenos derechos como ciudadanas, y de esta manera, acceder a la salud, al empleo, a la educación. En últimas, esta integración desde lo comunitario puede evitar situaciones de vulnerabilidad y vulneración de derechos por las que pasan muchas mujeres migrantes.

Experiencias de racismo y discriminación en los procesos de integración sociocultural de dos mujeres afro inmigrantes en Santiago de Chile

Van Dijk, (2006), define el racismo como *“un sistema de dominación y de desigualdad social”*; por lo tanto, éste es estructural y funciona sobre mecanismos estatales, económicos, e ideológicos para reproducir estos imaginarios sociales

que se representan por varias formas de discriminación, marginación, exclusión y por creencias, actitudes e ideologías prejuiciosas y estereotipadas hacia otro, que, si bien pueden ser conscientes, éstas pueden operar de forma naturalizada. Por consiguiente, el racismo está directamente relacionado con la discriminación y los prejuicios, y, por lo tanto, cabe resaltar su diferenciación conceptual. En este sentido, y como se refleja en el siguiente relato, esta experiencia migratoria en particular, refleja como la participante siente que el racismo opera en el contexto migratorio, específicamente al ser la única mujer negra en el espacio académico en el cual ella está inserta:

“El racismo opera de forma perversa en la universidad, si nosotras estamos en la universidad, estamos tratando de romper con la estructura que no permite personas negras construir conocimiento, porque la universidad es el espacio de construcción de conocimiento. Quieren hablar de nosotros, de nosotras, pero no quieren ver una corporalidad negra en ese espacio... La hegemonía del capital del racismo es el que produce ese conocimiento que no ha cambiado la estructura racial, o que el racismo institucional, todo el pensamiento colonialista está en ese espacio”.

En este sentido, los retos en este caso son mayores, debido a las desventajas y privilegios raciales adquiridos históricamente y que reproducen distinciones de género y étnico-raciales, que confortan las diferencias entre las personas que allí estudian y hacen que se mantenga, se refuerce el racismo, y se reproduzcan las diferentes formas de discriminación. Como se puede notar, aquí se interseccionan la clase, el género, la raza y la nacionalidad, y revelan no solamente esta realidad particular dentro de la migración, sino que estas intersecciones hacen que, en este caso, se experimenten profundas discriminaciones en la universidad pública chilena, que está fuertemente caracterizada por una identidad blanca, masculina y heterosexual.

Por otra parte, el racismo se manifiesta en la estereotipación que supone imprimir generalizaciones y reconocer atributos en individuos que por

pertenecer a determinados grupos sociales, se les asocian características de personalidad o comportamiento de forma preconcebidas, que sistematiza e integra la simplificación de las características fundamentales de un grupo, al tiempo que desarrolla las estrategias de ampliación y generalización de ciertos rasgos negativos, con el objeto de omitir, ocultar o bien atenuar las características positivas de un grupo (Meneses, 2014).

Es así como en esta investigación se da cuenta que las mujeres afrodescendientes participantes, siguen siendo percibidas principalmente a través de la racialización sexualizada; en este caso el ser mujeres negras, dicha percepción está atravesada más allá de la nacionalidad y los imaginarios construidos respecto a ellas por la sociedad chilena, pues son representadas como un “objeto sexual”, siendo este un estereotipo que está vinculado con la historia de la colonización y con la intersección entre la raza, la clase, el género y el sexo en Chile, y que genera una mayor vulnerabilidad y en múltiples formas de violencia que tienen que enfrentar de manera cotidiana. Lo anterior, se evidencia en el siguiente relato:

“Nos ven a nosotras las mujeres negras como si todas viniéramos a ejercer la prostitución, nos ven las mujeres negras, no digo que las mujeres blanco-mestizas no, pero nosotras nos identifican más para trabajar como asesoras de aseo trabajos del hogar, es un trabajo desmeritado, porque si me toco hacerlo yo lo hago, pero como que esas son las únicas opciones para nosotras. Nos ven como un objeto sexual”.

Respecto a lo anterior, se devela que los prejuicios y estereotipos son percibidos por las personas como algo natural. De hecho, como se verá en el siguiente relato, algunos de los estereotipos que se vinculan en este caso con las mujeres participantes, son la sexualización y la exotización, así como el acceso a empleos particulares fundamentados en las concepciones de la “raza”, que limitan las oportunidades de las mujeres en diferentes ámbitos de la sociedad.

“El estereotipo de una mujer negra no está en la universidad, el estereotipo de una mujer negra es no hablar, es no aprender español para poderse defender. El estereotipo de una mujer negra es ella está aquí para ser prostituta, o quizás esta aquí para ser empleada de alguien, o para ser esclava de algún propietario. Entonces es fuerte eso que yo hablo, entonces tratar este asunto es super complejo en las relaciones humanas, estamos hablando de las relaciones humanas, y en la genta ya existe un preconcepto antes de conocerla”.

Es así como en los dos casos anteriores se les diferencia, clasifica y las coloca en un “No lugar”, reduciendo sus derechos y las posibilidades de acceder a la salud, a la educación y a un trabajo digno y, por ende, acentúa la desigualdad social.

Sumado a lo anterior, en estos casos, la cultura patriarcal considera que la mujer carece de relevancia y de valía en comparación al hombre y, por lo tanto, coloca a la mujer en un lugar de subordinación a través del uso del poder y el control de las relaciones sociales e interpersonales. En el siguiente relato, se ve reflejado que la mujer es valorada la mujer, a partir de su condición de sensibilidad y debilidad, mientras que los hombres son contemplados como los dominadores y los fuertes; esa idea de superioridad y de fragilidad, hacen que se estereotipen ciertas conductas y se les tenga en un espacio de “no lugar” en la que no pueden opinar, hablar o alzar la voz por sus derechos; prueba de esto es que:

“Yo era la única mujer negra en esa bodega donde trabajaba. Entonces era demasiado incomodo por las miradas de los hombres, era algo horrible, llegó tanto el acoso, que cuando pasaba en medio de los hombres tenía que agachar la cabeza para poder pasar. Y tuve muchos problemas con mis compañeros y con mi jefe, porque mi jefe un día me dijo que me portara como una señorita, que dejara de ser, porque yo reclamaba mucho, el

me dijo que parecía una potra, porque decía lo que no me parecía”.

En este contexto, el género hace parte de una estructura social que no está exenta de otros tipos de opresiones, como lo son las relaciones de poder entre hombres y las mujeres. Como lo vemos a continuación, el hombre tiene intereses concretos y fundamentales en el control, uso, sumisión y opresión de la mujer, viéndola como un objeto. Y esta opresión está arraigada en la organización de la sociedad, como estructura de poder que se mantiene de manera intencionada.

“Yo podría de forma muy emocional conocer a una persona negra, pero ella quizás podría tener un preconcepto de mi corporalidad, así como me pasó con los hombres, yo hablaba con los hermanos en la calle, y ellos pensaban que yo quería abrir mi chucha para él, entonces, deténgase, yo estoy hablando contigo porque tú eres mi hermano ancestral y estamos en un Chile y sabemos lo que pasamos. Entonces mantener una relación contigo no significa que yo quiero al tiro acostarme contigo. Entonces desde ahí empecé a tener un poco de cuidado con los hombres principalmente. Los hombres haitianos y colombianos, porque había un concepto, como en muchos hombres, pensaban que las mujeres están aquí para ser objeto”

Por lo tanto, al hablar de la intersección respecto de las diferencias en esta experienciamigratoria, se alude a subsanar la visión homogeneizadora que se ha realizado, por una parte, en los enfoques clásicos de las migraciones internacionales, como en los propios enfoques de género (Guzmán, 2011), y se destaca la importancia de tener en consideración las diversas y particulares realidades de las mujeres dentro de los procesos migratorios.

Potencialidades desarrolladas por dos mujeres inmigrantes negras en Santiago de Chile, en el marco de los procesos de integración sociocultural.

Dentro de las potencialidades desarrolladas por estas dos mujeres se encuentra la importancia de mantener la etnicidad en el proceso migratorio como un aspecto fundamental, toda vez que ésta permite que se enfrente a este proceso de una manera reflexiva y consciente, y a partir de ello, pueda generar herramientas que le permitan enfrentarse a este contexto descrito anteriormente.

En este sentido, es clave tener en cuenta que la identidad étnico-racial para las mujeres afrodescendientes en América Latina es un proceso relacional que sella la conciencia de ser parte de procesos sociales marcados por estructuras de poder en que subsisten distinciones de género y étnico-raciales que fortalecen las diferencias y hacen que persistan las discriminaciones en su contra y, por otra parte, de la resistencia histórica a estos en nombre de la libertad y la dignidad del pueblo negro y afrodescendiente (CEPAL, 2018).

De esta forma, una de las participantes lo manifiesta de la siguiente manera:

“Aunque las personas nos sean religiosas de matrices africanas, todos tienen que agradecer el lugar en donde guardo nuestra historia, porque es a partir de ella que existimos. Si veo a Colombia, hay una historia ancestral que viene desde los palenques, y aunque la persona tenga otra religión, permanece la cultura, la identidad, la potencia la narrativa de humanidad de cambios de esa estructura a partir de ese elemento básico que es nuestra identidad, el reconocimiento de que somos personas diferentes y bellas. Ese es nuestro gran sol, se potencialidad y eso es bonito, reconocer las diferencias es bonito. Porque no somos únicos, somos seres diversos, muy diversos y de eso es lo que hace el mundo, porque hay diferencias, no solamente viene de un conocimiento. Si tus hablas del continente africano, ves una diversidad de culturas, de formas de vivir, de comer, de bailar, de cantar, de construir, de escribir. Entonces no es una única forma,

eso fue creado por los colonizadores de que somos únicos, y no somos únicos somos diferentes”.

Acá vemos, que la identificación étnica no implica un territorio como tal, ya que ésta se manifiesta a partir de significados y símbolos sobre la *Diáspora africana*. Ésta supone tener en cuenta al movimiento trasatlántico de personas, de prácticas, de creencias que hacen parte de África, que se desplazaron por la trata hacia América y que, en un proceso de reivindicación, se afirma la dignidad y el valor cultural africano y su influencia sobre los afrodescendientes en Latinoamérica. Es así como, la identidad cobra un significado fundamental dentro de los procesos migratorios particulares, como se pudo evidenciar es este caso:

“Nosotras siempre hemos sido diferentes, así que veo que hablar de una mujer negra inmigrante, estamos hablando de un contexto histórico en el que ser de corporalidad negra es no ser visto como seres humanos, debido a eso yo veo que ser mujer negra e inmigrante, y lesbica, y toda la diversidad que me compone. Es ser ancestral de una manera bien filosófica, porque para vivir en esta corporalidad no es solamente como ser mujer, es tener una fortaleza, es tratar de cambiar una narrativa de que no somos humanas, porque sí lo somos”

En efecto, se refleja que el reconocerse afrodescendiente implica procesos históricos, sociales y relacionales sobre la cultura, la espiritualidad, las creencias, que la alimentan y la construyen. Aquí, esta experiencia está atravesada por una consciencia del *ser*, del “ser parte de” y del reconocimiento como mujeres afrodescendientes que son atravesadas por elementos diversos estructurales, sociales, culturales e identitarios. Y, por lo tanto, a través de ese auto reconocimiento, se generen herramientas que de alguna manera pueden ayudar a potenciar habilidades de estas mujeres y a su vez, crear estrategias para enfrentarse de una mejor forma, a todas esas experiencias vividas en Santiago de

Chile. Al respecto, nótese lo siguiente: *Las herramientas espirituales no pueden de forma alguna estar lejos de nuestro día a día, desde un baño de hojas, desde un rezo o un ritual, eso tiene que estar presente porque no solamente somos cuerpo físico o mental, somos espiritual también. Entonces hay que tener en cuenta esa espiritualidad porque allí quizás está la fuerza. Nuestra ancestralidad es algo que no se puede tomar.*

Es así como, conforme a lo planteado por la participante, las prácticas culturales y sus expresiones espirituales, los conocimientos ancestrales, son elementos culturales que expresan la reivindicación y el reconocimiento de los saberes ancestrales y que muestran la construcción y el fortalecimiento de su propia identidad. Éstas a su vez, permiten entender cómo ella a través de su identidad cultural va asumiendo la responsabilidad y conocimiento en el propio espacio de enunciación, a través de la recuperación de su propia voz, de su historia y a partir de ser consciente de su accionar.

Por otra parte, a través del expresar y compartir experiencias propias y de aprender sobre las experiencias de otras mujeres, le permite a estas dos mujeres, que puedan adquirir herramientas para fortalecerse al estar organizadas en forma colectiva para hacer frente a las múltiples formas de explotación y opresión, tal y como da cuenta el siguiente relato:

“Que ellas pueden hablar con cualquier otra mujer sobre lo que le pasa, porque las mujeres pueden crecer o adquirir esas experiencias que tengo, pero que puede desarrollar o aprender de otra manera. No se aprende de la misma manera. Por ejemplo, una mujer se puede empoderar a partir de una violencia física, psicológica, social, y se puede generar un sistema de defensa, puede hablar, o puede callar también. Entonces son herramientas que van siendo construidas desde la experiencia. Pero lo principal es saber que ella puede contar con otras mujeres, que no está sola. Esa es una herramienta poderosa, hablar de lo que sentimos o de lo que nos pasa y eso puede llegar a crear una red de ayuda”

En particular, al contar con otras mujeres con las que se pueden identificar, desde lo colectivo, esto genera una toma conciencia de su subordinación de género, de clase, de etnia o raza, generación, y, por lo tanto, pueden potencializarse desde su propia identidad.

Por otra parte, si bien en muchos casos dentro de los procesos migratorios, colectivizarse hace parte de la integración sociocultural al país receptor, esta termina siendo una herramienta que les permite a las mujeres entrevistadas generar redes de apoyo. Estas redes se definen como un conjunto de relaciones interpersonales que vinculan a los inmigrantes, a emigrantes retornados o a candidatos a la emigración con parientes, amigos o compatriotas, ya sea en el país de origen o en el de destino, las cuales transmiten información, proporcionan ayuda económica o alojamiento y prestan apoyo a los migrantes de distintas formas, Arango (2003).

Sobre éstas, una de las participante plantea que: *“Las redes de mujeres es una de las herramientas más poderosas. O las redes de instituciones que trabajan en serio, que son responsable. Y las organizaciones y que son construidas por mujeres que también viven esas experiencias. Y esas organizaciones nacen porque tenemos muchas heridas que necesitan curarse, y por más que no se curen, saber que existe un espacio en el que pueda hacernos más fuertes y mejores”*. En este caso, estas redes le permiten tener recursos como la autoestima, las habilidades de reflexión y análisis, la organización colectiva o la incidencia política, además de que afirman que los cambios propiciados por el empoderamiento ocurren tanto a nivel individual como a nivel social (Martínez, C. M. 2006). Lo anterior permite que ellas, tengan un conocimiento desde el propio espacio de enunciación, desde la propia voz, desde la propia historia y que se potencia a través del conocimiento y el ejercicio de los derechos.

Así mismo, los efectos que produce la migración en este caso particular se relacionan con adquirir conciencia sobre su posición, fomentar el poder de decisión en las distintas esferas privadas y públicas de la sociedad; en sí, mayor poder y control de su vida y el desarrollo de confianza en sí mismas, así como la sensibilización de los hombres para que identifiquen a las mujeres como contrapartes iguales, prueba ello es que:

“Yo no trenzaba eso lo exploté acá, como que no sabía que tenía ese talento. y descubrí que era buena para trenzar, la primera vez que lo iba hacer yo me asusté y dije no, yo eso no lo sé hacer y una amiga colombiana me dijo, hágalas, sino las hace no va a saber si puede o no puede, y esa fue la primera vez que peiné a 15 niñas y quedó tan lindo que yo me quedé sorprendida. Entonces descubrí que además soy buena para buscar fondos. Porque todos los fondos que busco o que postulo los gano”

Es así como, ellas empiezan a tener espacios autónomos en los que tienen tiempos y espacios propios de cuidado y de reflexión, e inician proyectos significativos que las llevan a obtener poder que ejercen combinando sensibilidad de género con otras capacidades y cambios. Aparece así la posibilidad de elegir, de construir y de explorar sus cualidades, habilidades y recursos.

Por otra parte, cabe anotar que aunque el proceso migratorio de estas dos mujeres ha sido diverso y complejo, es importante destacar los sentimientos que se relacionan a su proceso migratorio, así como el significado que ellas reflejan de su proceso migratorio: *“Amor, fuerza y camino. Son esas tres palabras que representan mi sentimiento. Caminar es seguir hacia adelante, con autoestima, con liderazgo, no me gusta esa palabra de liderazgo, con determinación mas bien. Descubrí amarme y es algo que todas las mujeres necesitan para poder seguir hacia adelante. Amarse mucho”.*

También es fundamental destacar que, al hablar de potencialidades, se reconozca la importancia de la conciencia que adquieren estas mujeres, no solamente de los cambios a nivel social sino también a nivel individual. Así lo manifiesta una de ellas: *“Aprendí a sentirlo que no sentía en Colombia, cuando me viene la menstruación, mis emociones cambian, y en Colombia nunca lo sentí, nunca, y acá descubrí que cada vez que tengo la menstruación me pongo ms sensible, más llorona, es la semana en la que me quiero ir a Colombia, y yo eso en Colombia nunca lo sentí. Yo he descubierto tantas cosas acá de mi*

cuerpo, que digo, no Chile por qué así. En Colombia no me daba ansiedad y acá me da ansiedad. Y cuando yo entraba en ansiedad, descubrí qué para calmarla, yo me trenzaba y eso me calmaba. Si no me trenzaba, hacía cualquier tratamiento para el pelo y me lo aplicaba, entonces me lavaba el pelo y duraba como 3 horas en cada proceso, y eso calma mi ansiedad”

Respecto a esto, es muy importante el reconocimiento de ellas mismas, su sentir, de sus cambios y la relación con su propio cuerpo, porque ello también conlleva a su propio fortalecimiento y a que, al reconocer las consecuencias que un proceso migratorio puede traer en ellas mismas, se puedan tomar acciones para aminorar estos impactos experimentados.

Conclusiones

En el transcurso de esta investigación se han develado las potencialidades desarrolladas por las participantes en el marco de su proceso migratorio que evidencian las negociaciones culturales a las que se han visto avocadas y también las dificultades experimentadas en el desafío que significa vivir un proceso de migración feminizada y afrodescendiente. En este sentido, es importante destacar que en las experiencias de estas dos mujeres se entrelazan situaciones de desigualdad, opresión y vulnerabilidad, que pasan por el género, la clase y la etnia. En efecto, estas historias de vida están atravesadas por los desafíos que representa migrar a un lugar distinto al país de origen, que si bien, en los dos casos, se realizó de forma planificada, implicó enfrentarse a diferentes situaciones que cambiaron su proyecto de vida.

Los motivos y la decisión de migrar a otro lugar son muy fuertes. La migración no empieza cuando se llega a otro país, sino comienza cuando se piensa y se toma la decisión de desplazarse hacia otro lugar. En el caso de las dos participantes, el proceso migratorio comenzó cuando se propusieron el objetivo de vivir otra experiencia o de mejorar su situación actual, y se embarcaron en el desafío para lograr ese objetivo.

En este sentido, dentro de los desafíos más grandes que presentan las participantes como mujeres migrantes, se encuentran el estar lejos de sus

familiares, de sus seres queridos. Lo anterior, sin descartar que la experiencia de migrar implica empezar de cero, conocer a nuevas personas que culturalmente son distintas y ajenas a la cultura propia, generar nuevas redes de apoyo, realizar un proceso de inserción laboral muy distinta a las pensadas o imaginadas al llegar a Chile. Es así como, esta integración al contexto laboral requiere tener papeles al día para poder tener un trabajo formal que tenga las condiciones dignas para cualquier persona. Sin embargo, muchas personas migrantes, llegan a Chile con visa de turismo, por lo que acceder a un trabajo formal no se realiza en una primera instancia, llevándolas a enfrentarse a no tener el sustento suficiente para ellas y sus familias, lo que puede generar situaciones de precariedad que no les permite, en un principio, desarrollar su proyecto de vida. Por otra parte, con respecto a la integración en el ámbito educativo, se destaca que, a nivel de postgrado, son pocas las mujeres negras que tienen acceso a la universidad. Por ello, desde las experiencias reflejadas en esta investigación, se traduce este contexto como un espacio de no ventajas frente a otras personas que acceden a ellas, en el sentido de que, como mujer negra, se está tratando constantemente de romper con estructuras raciales y las barreras idiomáticas, que no permiten que personas y mujeres negras sean las protagonistas de la construcción del conocimiento, sino que hagan parte de él como sujetos de estudio. Por lo que, la universidad ha sido, desde la experiencia propia de una de las participantes, un espacio de lucha constante contra un sistema racista y desigual.

Anudado a lo anterior, esta experiencia de integración se entrecruza con las situaciones de discriminación y una estereotipación de la mujer negra, que implica una construcción de erotización en la sociedad chilena. Esta generalización traspasa la nacionalidad, asociando así a todas las mujeres negras a estos mismos imaginarios sobre la hipersexualización de la mujer. En este contexto, y dado el impacto que genera la discriminación, se pudo dar cuenta de que las participantes, transitan por una serie de emociones relacionadas a la frustración, la nostalgia, la tristeza, pero también, la movilización de su experiencia a través del sentimiento de esperanza, que las impulsa a seguir adelante y luchar por sus sueños y persistir. Es así como, en estos casos, las participantes empiezan

a crear estrategias para sobrellevar estos desafíos y así lograr un bienestar psicosocial.

Una de las potencialidades desde lo comunitario que se evidenció en esta investigación, es la importancia de colectivizarse, es decir, de generar espacios compartidos en los cuales pueden no solo sentirse identificadas, sino establecer un espacio seguro y de autocuidado, en los que pueden compartir y aprender de otras mujeres las cuales han enfrentado los procesos con herramientas individuales desde sus historias de vida, que al compartirlas, se convierten en herramientas útiles para que otras mujeres puedan desarrollar como el arte, la danza y los rituales espirituales y/o ancestrales. Este espacio construido, se convierte en una estrategia de resistencia ante las diferentes opresiones que viven las mujeres, porque allí ellas reflexionan y son conscientes de sus derechos como ciudadanas en el territorio chileno.

Así mismo, otras herramientas que desarrollan las participantes y que les ha permitido empoderarse y potencializar sus habilidades, se encuentra vinculada con la importancia de conectarse con su historia de vida, pero también con su identidad, así como con la resignificación de lo que es ser una mujer negra. Es decir, las mujeres afrodescendientes llevan una herencia cultural y social importante a través de la historia que es lo que las une y las moviliza.

Aquí es importante destacar que la negritud, hace una directa referencia a la herencia africana que aún vive en la memoria colectiva de los descendientes de africanos, a través de los distintos saberes y prácticas, como la memoria del cuerpo, que se manifiesta por medio de la danza, los rituales espirituales, etc. Para las participantes, el reconocerse como mujeres negras, hace parte de un proceso reivindicatorio, de significación de la experiencia propia y apropiación de espacios que han sido históricamente negados. Por ello, las redes de mujeres son no solamente la potencialidad más fuerte que pueden desarrollar en un contexto migratorio como mujeres negras, sino una de las herramientas que les permite sobrellevar los desafíos que viven en el país receptor, integrarse al contexto actual y fortalecerse a nivel individual.

Con todo esto en mente, cabe destacar que la interculturalidad en estos procesos migratorios es crucial, porque permiten reconocer la diversidad,

reconocer las múltiples realidades e historias de vida, así como su historia y su cultura y poder habitar un mismo territorio en armonía.

Es por todo lo expuesto anteriormente, que es crucial que la psicología social, como una psicología liberadora, se comprometa en un esfuerzo continuo no solo en términos académicos, sino también en el trabajo de campo, a ser puente para que las mujeres, en sus múltiples realidades y diversidades, puedan desarrollar todas sus potencialidades y capacidades arrebatadas y negadas, y más en un contexto migratorio, en donde se les despoja del ser ciudadanas.

De esta manera, es importante que el papel de la psicología social en los contextos migratorios y desde la interseccionalidad, pueda contribuir a que las mujeres, los grupos y las comunidades, resignifiquen y así mismo construyan un nuevo relato sobre sí mismas, y que además, puedan recoger los saberes de las mujeres desde sus propias voces, para así visibilizar y contribuir desde nuestra área, a mejorar esas condiciones desiguales en las que se ven enfrentadas día a día.

Referencias Bibliográficas

Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio- crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.

Amorós, M. D., & Hernández, P. C. (2017). Agencia femenina en los procesos migratorios internacionales: Una aproximación epistemológica. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (37), 75-99.

Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Migración y desarrollo*, (1).

Arenas, P., & Urzúa, A. (2016). Estrategias de aculturación e identidad étnica: un estudio en migrantes sursur en el norte de Chile. *Universitas Psychologica*, 15(1), 117-128.

Asuntos del Sur y la Organización de los Estados Americanos (2017). *La Agenda del Activismo de las Mujeres Afrodescendientes en la Región*. Prioridades y apuestas a futuro. Asuntos del Sur. Buenos Aires.

Bivort, P., Bustos, F., Campos, F., Cardoza, E., Faiguenbaum, M., Niño, E., et al. (2019). *Racismos y migración contemporánea en Chile*. Cátedra de Racismos y Migraciones Contemporáneas de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile - Movimiento Acción Migrante.

Carrascal, O. E. N., Prevert, A., & Bogalska-Martin, E. (2012). La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica. *Revista de Psicología:(Universidad de Antioquía)*, 4(1), 7-20.

Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1(1), 3-7.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, N. (2017). "Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe. La inmigración laboral en América Latina". Serie Boletín Cepal/OIT Núm 16.

[online] Disponible en:

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/41370-coyuntura-laboral-america-latina-caribe-la-inmigracionlaboral-america-latina>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, N. (2018). Mujeres afrodescendientes en América Latina y el Caribe: deudas de igualdad.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, N. (2018). Desarrollo e igualdad: el pensamiento de la CEPAL en su séptimo decenio. *Capítulo 3 La economía política y la cultura del privilegio*. Textos seleccionados del período 2008-2018.

Contreras-Salinas, S., Bambague-Ruiz, C., & Barrera-Ruiz, Y. (2019). Saberes que configuran trayectorias migratorias: narraciones de mujeres colombianas migrantes en Chile. *Convergencia*, 26(79).

Colegio de Psicólogos de Chile. (1982). Código de ética profesional.

Chaves, V. E. J. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.

Domínguez, J. B. (2014). Educación intercultural y diálogo de saberes para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 175-193.

Domínguez Amorós, M., & Contreras Hernández, P. (2017). Agencia femenina en los procesos migratorios internacionales: Una aproximación epistemológica. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2017, num. 37, p. 75-99.

Guzmán Ordaz, R. (2011). De la perspectiva de género al paradigma interseccional. Aportaciones para el análisis de las migraciones feminizadas. In *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género, [libro de actas]*. (pp. 865-877). Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla.

Hernández, P. C. (2019). Migración, racismo y exclusión: análisis de las experiencias de mujeres latinoamericanas en Barcelona. *OXÍMORA Revista Internacional de Ética y Política*, (15), 80-94.

Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119.

Hidalgo, C. M. D. (2013). La interseccionalidad en las políticas migratorias de la Comunidad de Madrid. *Revista Punto Género*, (3), ág-167.

Hopenhayn, M., & Bello, Á. (2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Cepal.

Izcarra Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.

Lozano Vallejo, R. (2005). Interculturalidad: Desafío y proceso de construcción. Manual de capacitación.

Magliano, M. J. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. *Revista Estudios Feministas*, 23(3), 691-712.

Martínez, C. M. (2006). Empoderamiento de las mujeres: conceptualización y estrategias. Recuperado de: <http://www.vitoriagasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/16/23/51623>. Pdf

Méndez Caro, L., Cárdenas Castro, M., Gómez Ojeda, F., & Yáñez Yáñez, S. (2012). " Situación de inmigración" de mujeres sudamericanas en Chile: hacia un modelo comprensivo. *Psicología & Sociedade*, 24(3), 648-661.

Meneses Copete, Y. A. (2014). Representaciones sociales sobre afrodescendientes:

la aventura cultural, la violencia sexual-género y luchas multidimensionales. *Memoria y Sociedad*, 76-92.

Mora, C. (2009). Estratificación social y migración intrarregional: algunas caracterizaciones de la experiencia migratoria en Latinoamérica. *Universum (Talca)*, 24(1), 128-143.

Organización internacional para las migraciones OIM. (2020). *Informe sobre las migraciones en el mundo*. Ginebra, Suiza. Disponible en: <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020>

Roldán Dávila, G. (2020). *El siglo XXI y las migraciones internacionales*. Migraciones, derechos humanos y acciones locales Hispanic Issues On Line 26.

Silva, J., Urzúa, A., Caqueo-Urizar, A., Lufin, M., & Irarrazaval, M. (2016). Bienestar psicológico y estrategias de aculturación en inmigrantes afrocolombianos en el nortede Chile. *Interciencia*, 41(12), 804-811.

Smith-Castro, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en psicología*, 20(107), 45-71.

Solé, C., T. Sordé, O. Serradell, R. Alcalde, A. Flecha, A. Petroff, L. Cavalcanti, S. Parella, I. Pavez, E. Santamaría y L. Garzón 2011. Cohesión social: aportaciones científicas y discursos políticos. *Revista Internacional de Sociología* 69:9-32.

Solé, C., Alcalde, R., Pont, J., Lurbe, K., & Parella, S. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (12), 9-41.

Soler, C. (Ed.). (1996). *Racismo, etnicidad y educación intercultural* (Vol. 4). Universitat de Lleida.

Stake, Robert E. (2005). Estudios de caso cualitativos.

Tijoux, M. E., & Palominos Mandiola, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, (42).

Torrecilla, J. M. (2006). La entrevista. *Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid*.

Thorvaldsdóttir, T. (2007). Igualdad de género y giro interseccional. *Kvinder, køn y forskning* .

Ubach, L. I., & Santacana, F. I. (2016). Discriminación percibida, afrontamiento y salud mental en migrantes peruanos en Santiago de Chile. *Psicoperspectivas*, 15(1), 157- 168.

Urzúa, A., Ferrer, R., Olivares, E., Rojas, J., & Ramírez, R. (2019). El efecto de la discriminación racial y étnica sobre la autoestima individual y colectiva según el fenotipo autoreportado en migrantes colombianos en Chile. *Terapia psicológica*, 37(3), 225-240.

Van Dijk, T. A. (2006). Discurso de las élites y racismo institucional. *Medios de comunicación e inmigración*, 15-36.

Vasilachis de Gialdino, I. (2021). Estrategias de la investigación cualitativa.

Yin Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

RACISMO ESCOLAR Y NIÑEZ

EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN DOS COLEGIOS PÚBLICOS DE BOGOTÀ

Anyul Yineth Torres Hernández

John Alexander Galeano Gúiza

Resumen¹

En el presente artículo se presentan los resultados más importantes de la investigación titulada “Niñez y racismo en contextos escolares urbanos: Experiencias de niñas y niños de los 9 a los 11 años, en dos escuelas públicas de Bogotá”, realizada en el marco de la Maestría en Estudios Afrocolombianos, de la Universidad Javeriana de Bogotá durante el segundo semestre del 2021. Esta apuesta investigativa fue realizada por parte de una maestra y un orientador escolar quienes, en el marco de su labor en instituciones educativas públicas, dialogan a diario con aquellas asimétricas realidades que dibujan el mundo de diferentes formas para cada uno de los niños y niñas que transitan por sus aulas de clases; en un afán por comprender y escuchar la experiencia del racismo y las múltiples formas en las que éste se rediseña en sus vidas.

Entender y ampliar la comprensión sobre las diversas formas como opera y se rediseña el racismo escolar desde estructuras productoras de jerarquías y desigualdades, es un imperativo para los Estudios Afrolatinoamericanos. Para ello nos basaremos en los contenidos programáticos del Certificado de Estudios Afrolatinoamericanos ALARI.

¹ Por elección suya, Anyul Yineth Torres Hernández y John Alexander Galeano Gúiza publicaron solamente el resumen de su trabajo final en este reporte.

ILHAS DE ESPERANÇA: EPISTEMOLOGIAS AFRODIASPÓRICAS EM BUSCA DE TRANSFORMAR A CULTURA ESCOLAR

Thiago dos Santos Molina

Introdução

A pesquisa doutoral que conduzo na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Brasil, tem por objetivo principal estudar o contexto histórico de consolidação das culturas escolares aqui denominadas leucocráticas, bem como analisar projetos pedagógicos na educação pública que contestem o caráter eurocêntrico da instituição social “Escola”. Três casos do sistema público municipal de ensino de Salvador (BA) que referenciam suas propostas pedagógicas em elementos epistemológicos afrodiaspóricos formam o corpus empírico da pesquisa, quais sejam a) a educação pluricultural que fundamentou o trabalho da Mini Comunidade Obá Biyi entre 1976 e 1985 (SANTOS; LUZ, 2007); b) a Pedagogia Nagô, base teórica do Projeto Político Pedagógico Irê Ayó, da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos (MACHADO, 2006); e c) o Projeto Baobá, Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do Parque São Cristóvão (MOLINA, 2017).

Para tanto, pergunto: esses projetos e suas respectivas práticas pedagógicas provocam processos de transformação na cultura escolar hegemônica? Como se acomodam as diferentes identidades e visões de mundo no seio das instituições educativas que se propõem a fundamentar suas práticas pedagógicas a partir da história e cultura afro-brasileira? É possível descrever os limites destas acomodações? Serão tais projetos uma espécie de “ilhas de esperança” na medida em que, baseados em elementos das epistemologias afrodiaspóricas, criam formas alternativas de escolarização? Ainda, ao construírem e consolidarem currículos e didáticas, concretizam algo que pode ser articulado teoricamente como um pensamento pedagógico afrodiaspórico?

A estratégia analítica adotada neste trabalho pretende efetuar aproximações que partem do contexto mais geral e histórico (a luta dos povos

afrodescendentes por reexistir na diáspora africana), para um contexto contemporâneo e geograficamente delimitado no presente (os três casos em questão). Sendo assim, ao procurar respostas para as questões acima, me parece de suma importância compreender e descrever as epistemologias afrodiaspóricas e o pensamento pedagógico afrodiaspórico, em especial a maneira com que desafiam explicitamente o currículo canônico da formação de professores, o currículo escolar em si e as práticas pedagógicas que atravessam o processo de escolarização. Desse modo (e aqui apresento a questão a ser trabalhada neste texto), como caracterizar teoricamente um pensamento pedagógico afrodiaspórico?

A resposta, ainda que provisoriamente, parte de três movimentos. O primeiro é contextualizar experiências educativas locais sem perder de vista a característica transnacional que atravessa a diáspora africana também em teorias e práticas educativas. O segundo transpõe para o campo pedagógico estratégias desenvolvidas pela população afro-brasileira que atuam nas frestas das regras institucionais. Um terceiro movimento pretende analisar e descrever como essas pedagogias incorporam saberes identitários, políticos e estético-corpóreos produzidos na luta social pelo movimento negro (GOMES, 2017) no cotidiano de seu trabalho educativo, refletindo essa prática em seus respectivos Projetos Político Pedagógicos institucionais.

As ilhas de esperança: os três casos da pesquisa

Em uma brevíssima descrição, as “ilhas de esperança”, as três propostas pedagógicas que fornecem a base empírica da pesquisa, reivindicam explicitamente serem experiências de educação escolar referenciadas em saberes afro-brasileiros. As três ilhas estão localizadas em bairros periféricos da capital baiana, mas são experiências de educação escolar assíncronas. A primeira ocorreu e a segunda ainda ocorre num edifício construído como espaço educativo dentro do terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá, no bairro São Gonçalo do Retiro. A chamada Mini Comunidade Obá Biyi (1976-1985) homenageia o nome religioso da fundadora do terreiro, Eugênia Anna dos

Santos, conhecida também como Mãe Aninha de Xangô, cujo significado é “o rei nasce aqui” (SANTOS; LUZ, 2007). Esse projeto foi fundado por Deoscóredes Maximiliano dos Santos, o Mestre Didi, sacerdote iorubano e artista plástico, e Juana Elbein dos Santos, antropóloga e segunda esposa de Mestre Didi, a partir da observação de crianças da comunidade que evadiram da escola pública para fugir do racismo e da intolerância religiosa. Segundo Marco Aurélio Luz (2013), que viria a ser coordenador pedagógico, a Mini contava com financiamento Estatal indireto a partir de convênio entre a prefeitura de Salvador e a Sociedade de Estudos da Cultura Negra do Brasil (SECNEB). Ao longo de seu funcionamento, a Mini consolidou uma proposta de educação pluricultural baseada no mito orais afro-brasileiros de origem iorubana recontados em forma de auto coreográficos por Mestre Didi. Esses autos, no sentido teatral do termo, eram encenados pelas crianças que deveriam se apropriar do texto, criar cenários, figurinos e coreografias para serem apresentados à comunidade no final de cada semestre letivo (N. LUZ, 2013, M. 2011; SANTOS; LUZ, 2007). Tomando emprestado um conceito de Du Bois (1999), arrisquei nomear a prática inaugurada pela Mini como uma Didática da Dupla Consciência (MOLINA, 2013, p. 5), isto é:

buscava-se a afirmação de um dos muitos modos afro-brasileiros de se relacionar com o real [a tradição oral] a partir do domínio técnico de instrumentos do modo hegemônico e eurocêntrico de produção [a palavra escrita]. Não se queria a supressão de um pelo outro, muito menos queria-se um híbrido: desejava-se a plenitude do direito de ser quem se é, com liberdade e respeito à alteridade.

Um hiato de 13 anos separa o fim da Mini e o início do Projeto Político Pedagógico Irê Ayó, em 1999. Em 1986, o espaço físico da Obá Biyi passou a se chamar Escola Eugênia Anna dos Santos, até hoje financiada e vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Salvador, sendo, portanto, uma escola pública que funciona dentro do território pertencente ao Ilê Axé Opô Afonjá. No final do século XX, Mãe Stella de Oxóssi, então ialorixá da comunidade, delegou à

Vanda Machado a tarefa de aproximar o trabalho pedagógico da escola à cultura daquela comunidade. Então mestre em educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), a educadora e seu companheiro, o ator e diretor Carlos Petrovich, realizam uma série de oficinas para formação em serviço das professora Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos. Nascia o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó, que traduzido do iorubá significa “caminho da alegria” (MACHADO, 2004, 2006).

A formação consistiu principalmente na leitura dramática de mitos e estórias afro-brasileiras, em especial oriundas da tradição oral de origem iorubana. A partir desses textos, devidamente laicizados e adaptados para o público atendido pela escola, ou seja, crianças de 6 a 11 anos, equivalente ao atual anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolarização), Vanda Machado propôs reflexões sobre quais os conteúdos do currículo escolar poderiam ser ensinados a partir do texto, procurando “articular à instrução formal das crianças, garantida como direito constitucional, ao conhecimento da história do lugar através de seus mitos fundadores e da escuta dos mais velhos” (MOLINA, 2013, p. 8).

Por fim, a terceira ilha, a Escola Municipal do Parque São Cristóvão, foi inaugurada em 2006, a partir da luta comunitária de moradoras da comunidade no bairro homônimo. Entre essas mães estava a professora da rede municipal Jacilene Silva, que viria a ser diretora da escola em duas oportunidades (2006-2010; 2013-2018). Pedagoga, à época militante da União dos Negros pela Igualdade (UNEGRO), pró Jaci, como é conhecida, foi duas vezes candidata à vereadora pelo Partido Comunista do Brasil (PC do B), em 2008 e 2012. Esses detalhes sugerem que o Projeto Baobá é influenciado tanto pela experiência profissional como por saberes produzidos na luta do movimento negro que se fundem na diretora Jacilene, sua principal articuladora. Assim como os projetos anteriores, o Baobá também propõe que a tradição oral afro-brasileira contextualize os planos de aula e as ações pedagógicas da escola ao longo do ano letivo. Contudo, diferente dos outros projetos, ao lado de mitos de origem iorubana há um outro repertório composto diversos gêneros textuais nos quais a história e a cultura afro-brasileira se fazem presentes. Assim, o cancionário popular de sambas e outras manifestações da cultura afro-brasileiras, canções de

grandes artistas da música afro-brasileira, os tambores dos blocos afros e escolas de samba, livros infantis, filmes, entre outros materiais são alçados à condição de materiais didáticos na elaboração de estratégias didáticas (MOLINA, 2017).

É importante destacar também como o Baobá, diferente das duas experiências anteriores, ambas anteriores à promulgação da Lei 10639/03 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, reivindica como justificativa para sua aprovação no Conselho Municipal de Educação (CME) o cumprimento dessa determinação legal, bem como de diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2004) e municipais (SALVADOR, 2005) que regulamentam essa lei. Essa inversão é de suma importância como desafio ao modelo hegemônico de educação escolar denunciado e criticado pelo movimento negro pelo seu caráter eurocêntrico e epistemicida (CARNEIRO, 2005).

Mais duas características importantes que diferenciam o Projeto Baobá da Mini e da Eugênia Anna merecem destaque. Uma delas é a organização das unidades temáticas bimestrais em grandes temas (Identidade étnico-racial, de gênero e sexualidade; Criança negra e autoestima; África e modo de vida africano; Resistência negra), sendo que os materiais citados são organizados para contextualizar tanto os conteúdos curriculares disciplinares quanto os conteúdos transversais referentes à implementação da Lei 10.639/03 (MOLINA, 2017). A outra é justamente a inclusão da perspectiva histórica da luta da população negra por liberdade, educação e autodeterminação produzida na luta cotidiana do movimento negro e/ou por negras e negros formados pelo movimento negro educador (GOMES, 2017). A experiência da Parque São Cristóvão, em especial sob gestão da pró Jaci, possibilita compreender o movimento negro” como agente transformar da cultura escolar leucocrática desde dentro. O próximo tópico inicia justamente com esse debate.

Pensamento Pedagógico Afrodiaspórico e as ilhas de esperança: uma aproximação

Retomando o primeiro dos movimentos anunciados anteriormente à guisa de caracterizar um Pensamento Pedagógico Afrodiaspórico, quero aduzir que é preciso perceber tanto à cultura escolar hegemônica quanto sua contra-resposta afrodiaspórica transbordam fronteiras nacionais. Esse movimento é paralelo ou mesmo parte do crescimento da produção acadêmica sobre relações raciais e ampliação do impacto do ativismo negro na América Latina, particularmente no período pós-Durban, como denotam Andrews e Fuentes (2018). Nos casos expostos acima, o descentramento epistemológico da cultura escolar hegemônica, percebida como um produto cultural colonial europeu, é tomado como a base da resignificação do processo de escolarização. Esses PPPs, a seu modo, reconstroem narrativas históricas sobre a população negra desde antes do período colonial, se propõe a combater a colonialidade do saber (QUIJANO, 1992, 2005) que estrutura a organização do currículo e das práticas escolares, assim como estruturam uma perspectiva crítica do pretense universalismo autoatribuído ao pensamento moderno ocidental. Ainda, ao organizarem o trabalho pedagógico a partir de tradição oral afro-brasileira, o ponto de partida dessas práticas pedagógicas é descentrar criticamente os mitos da civilização europeia como ponto de chegada da humanidade. Esse ponto falso ponto de chegada, ainda bastante presente na cultura escolar hegemônica, é denominado por Muniz Sodré como “uma espécie de ‘leucocracia’”. *Leuco* é palavra grega para branco e leucocracia “é a *dominação social exercida pela ‘branquitude’, o paradigma tradutor da divisão planetária do trabalho em classes biológicas ou étnicas*” (SODRÉ, 2012, p. 99 - itálico no original). Daí que adjetivo a cultura escolar como leucocrática.

O lugar da cultura escolar leucocrática e da escolarização como instituições centrais nesse projeto da modernidade europeia, coloca a escola num dúbio: a) é local de inculcação de um padrão de poder mundial através da reiteração da leucocracia como história única e b) é a instituição pela qual os assujeitados do sistema mundo lutam e depositam a esperança de superação da inumanidade a qual fomos relegados. De toda a forma, a escola acompanha e atua pelo

desenvolvimento da modernidade e a consolidação da colonialidade deve muito ao seu trabalho. Como afirma Muniz Sodré (2012, p. 81), a escola é:

[...] uma forma moderna, ao lado de outras (como a nação, o mercado etc.), pela qual se incorporam os saberes e se promovem entre eles as conexões pertinentes. [...] Esta, sob as aparências de instituição voltada exclusivamente para a internalização de conteúdos técnicos e culturais, funciona de fato como uma máquina de adaptação cognitiva ao assujeitamento requerido pelo modo de produção dominante. É uma forma que metaboliza socialmente os parâmetros de reprodução do sistema.

Assim, a escola ora é criticada pelo que faz e ora pelo que não faz. Ela assujeita, uniformiza e deslegitima as subjetividades não-Ocidentais. Ao mesmo tempo, é praticamente o único caminho para se obter acesso aos mecanismos de produção de conhecimento validados pela subjetividade Ocidental. Não à toa, a pauta da educação protagoniza as lutas da população negra na diáspora antes e depois da abolição da escravidão no Brasil (FONSECA; BARROS, 2016), nos EUA (GIVENS, 2021; WOODSON, 1922) e no Caribe (MCCARTHY; SEALEY-RUIZ, 2010). Destarte, a resposta para a desarticulação da cultura escolar leucocrática passa também por uma história transnacional ainda não contada, uma espécie de história da reexistência negra a partir da transformação do currículo e das práticas escolares na diáspora.

Em outros termos que ampliam esse primeiro movimento, Marable (2000), ao teorizar sobre o que vem a ser os Estudos Afroestadunidenses (*African American Studies*) delinea três grandes características dessa tradição intelectual (descritiva, corretiva e prescritiva). Não obstante, essas categorias podem também ajudar a caracterizar as teorias educativas ou pensamentos pedagógicos na diáspora africana. Os três casos que esbocei acima, por exemplo, utilizam a tradição oral para oferecer outras narrativas mitológicas aos estudantes, obrigando também as professoras e professores ressignificar o lugar da tradição e da história oral em suas práticas pedagógicas; essas escolas

corrigem distorções epistemológicas, trazendo para sala dos professores e depois para a sala de aula questionamentos sobre o legado histórico e cultura dos africanos e seus descendentes na diáspora, ressignificando o lugar da população negra na sociedade. Por fim, esses projetos também prescrevem, muitas vezes explicitamente apoiados na produção intelectual da diáspora africana, outras formas de organizar o currículo e ressignificar planos de aulas e atividades realizadas em sala de aula a partir de materiais que, se por um lado, retratam a população negra de forma positiva, por outro, indo mais além, permitem a reexistência negra ao incluir elementos epistemológicos afrodiáspóricos como fundamento do trabalho pedagógico.

O segundo movimento reside em observar as estratégias desenvolvidas pela população negra para atuar nas frestas das regras institucionais com o objetivo de questionar e modificar a cultura escolar leucocrática. A ideia de Muniz Sodré (1988, p. 123–124), para quem “a cultura negro-brasileira emergi[u] tanto de formas originárias quanto dos vazios suscitados pelos limites da ordem ideológica vigente”, se ampliada para a diáspora africana nas Américas, ajuda a compreender como a população afrodescendente utiliza os interstícios institucionais a seu favor nos seus contextos de luta nacionais seja numa sociedade marcada pela “supremacia branca”, como nos EUA, ou pelo “mito da democracia racial”, como na América Latina e, particularmente, no Brasil (ALBERTO, 2018; PASCHEL, 2018). Exemplo disso transparece tanto nos casos enunciados acima quanto na “pedagogia fugitiva” descrita por Jarvis Givens (2021), cuja pesquisa desvelou a história de resistência de professoras negras e professores negros estadunidenses dentro de sistemas educativos dirigidos por supremacistas brancos, em especial no Sul dos EUA. Em decorrência, me parece plausível supor que outros “produtos culturais” da diáspora africana compartilham desse legado e, no caso do PPPs, forjam práticas pedagógicas. O exemplo do Projeto Baobá aqui é ilustrativo, pois, ao valer-se da legislação para ampliar o escopo da sua proposta pedagógica, a escola institucionalmente também passa a exigir das professoras e professores que sigam o documento oficialmente reconhecido como orientador do trabalho escolar naquela escola.

Um terceiro movimento de caracterização de um Pensamento Pedagógico Afrodiaspórico pretende analisar e descrever como essas pedagogias incorporam saberes identitários, políticos e estético-corpóreos produzidos na luta social pelo movimento negro (GOMES, 2017) no cotidiano de seu trabalho educativo, refletindo essa prática em seus respectivos Projetos Político Pedagógicos institucionais. Em maior ou menor grau, os PPPs destacados pela pesquisa têm relações com ativistas e organizações que compõem movimento sociais, em particular o movimento negro organizado. Essas relações podem ocorrer de diversas maneiras, seja por parceria como foi o caso das oficinas de Mestre Lumumba na Mini Comunidade (SANTOS; LUZ, 2007) ou a partir do vínculo de uma profissional da educação com essas entidades, o caso da diretora Jacilene Silva, por exemplo. Interessante aqui é notar como as relações permeiam e embasam a produção teórica e prática dessas instituições de ensino não prescindem de saberes produzidos na luta e que traduzem a experiência de ativistas negros no combate ao racismo.

Considerações finais

Por fim, os próximos passos da minha pesquisa é explorar as questões aqui trabalhadas para além do Brasil e dos EUA. Afinal, quais são as histórias da luta por educação empreendida pela população afrodescendente nesse território transnacional afrodiaspórico? Quais são os resultados que a Lei 70 de 1993 da Colômbia apresenta na implementação da Cadeira de Estudos Afrocolombianos, por exemplo? Um conhecimento mais apurado sobre essas histórias certamente traria mais elementos para a configuração teórica de um pensamento pedagógico afrodiaspórico a qual estou perseguindo. Também quero investigar outras paisagens históricas a procura de escolas criadas e frequentadas por negros, com professores e diretores negros, indagando a todo momento como estratégias similares de questionamento da cultura escolar leucocrática, numa perspectiva transnacional e multissecular, podem contribuir para caracterizar com maior precisão este pensamento.

Referências

ALBERTO, P. L. “Democracia racial” e inclusão racial: histórias hemisféricas. Em: HOFFNUNG-GARSKOF, J.; ANDREWS, G. R.; FUENTE, A. DE LA (Eds.). *Estudos afro-latino-americanos: uma Introdução*. 1a ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 313–371.

ANDREWS, G. R.; FUENTE, A. DE LA. A criação de um campo: estudos afro-latino-americanos. Em: ANDREWS, G. R.; FUENTE, A. DE LA (Eds.). *Estudos afro-latino-americanos: uma Introdução*. 1a ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 19–44.

BRASIL. 10.639/2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 2003.

BRASIL, C. N. DE E. Parecer CNE/CP 003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. . 2004.

CARNEIRO, A. S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado em Educação—São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

DU BOIS, W. E. B. *As almas da gente negra*. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.

FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. DE. *A história dos negros na educação no Brasil*. Niterói, RJ: EdUFF, 2016.

GIVENS, J. R. *Fugitive pedagogy: Carter G. Woodson and the art of black teaching*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2021.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

LUZ, M. A. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. [s.l.] SciELO – EDUFBA, 2013.

LUZ, N. C. DO P. Agadá: abrindo caminhos para a afirmação da epistemologia africano-brasileira. *Caderno CRH*, v. 24, n. 62, p. 449–450, ago. 2011.

MACHADO, V. Projeto Irê Ayó. Em: SILVA, A. C.; BOAVENTURA, E. (Eds.). *“O terreiro, a quadra e a roda”: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador*. Salvador: Editora UNEB, 2004. p. 109–120.

MACHADO, V. *Àqueles que têm na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens como pensamento africano recriado na diáspora*. Tese de Doutorado—Salvador: Faced - UFBA, 2006.

MARABLE, M. Black studies and the racial mountain. *Souls*, v. 2, n. 3, p. 17–36, jun. 2000.

MCCARTHY, C.; SEALEY-RUIZ, Y. Teaching Difficult History: Eric Williams’ Capitalism and Slavery and the Challenge of Critical Pedagogy in the Contemporary Classroom. *Power and Education*, v. 2, n. 1, p. 75–84, 1 mar. 2010.

MOLINA, T. DOS S. *A didática da dupla consciência e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Trabalho apresentado em 36a Reunião Anual da Anped. Goiânia, GO, 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/didatica-da-dupla-consciencia-e-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e>>. Acesso em: 29 jul. 2019

MOLINA, T. DOS S. *“Somos água, mas esta escola é porto!”: a luta pela consolidação de um projeto político pedagógico culturalmente relevante*. Trabalho apresentado em III Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: diferenças e desigualdades no cotidiano escolar. Salvador, BA, 2017. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0ByNLmv5aZLadcGtIQUVwZVI3U1k/view>>.

Acesso em: 20 jul. 2020

PASCHEL, T. S. Repensando a mobilização negra na América latina. Em: ANDREWS, G. R.; FUENTE, A. DE LA (Eds.). *Estudos afro-latino-americanos: uma Introdução*. 1a ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 269–312.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Revista del Instituto Indigenista Peruano*, v. 13, n. 29, p. 11–20, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117–142.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Diretrizes Municipais para a Inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Salvador, 2005.

SANTOS, D. M. DOS; LUZ, M. A. *O Rei nasce aqui - Oba Biyi: a educação pluricultural africano-brasileira*. Salvador: Fala Nagô, 2007.

SODRÉ, M. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. 2. ed. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SODRÉ, M. *Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WOODSON, C. *The Negro in our history*. Washington, D. C.: The Associated Publishers, 1922.

VOU APRENDER A LER PRA ENSINAR MEUS CAMARADAS: OS GUERREIROS DE SENZALA OCUPANDO A EDUCAÇÃO

Eliany Cristina Ortiz Funari

Introdução

“Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas”. Esse trecho da canção *Massemba*¹, antecipa nossa proposta reflexiva neste estudo, que busca percorrer caminhos já trilhados por experiências coletivas de construção de processos educativos que partem de perspectivas afrocentradas. Tomando o ambiente universitário como lócus de produção de conhecimento socialmente legitimado, nos perguntamos quais mundos, ou cosmopercepções², podem ter ficado de fora desse universo projetado que é a universidade. Em que medida isso afeta a formação dos profissionais de ensino, cujo alcance de suas ações chegará às bases do ensino escolar atuando diretamente na mentalidade coletiva social? Qual o preparo desses profissionais para lidar com depreciações racistas contra manifestações culturais negras vivenciadas no ambiente escolar³, muitas das quais atacam religiões de matrizes africanas?

Para pensar as indagações acima, nos debruçamos sobre a trajetória de um mestre de capoeira angola, conhecido como Mestre Pinguim⁴, e de seu Grupo de Capoeira Angola Guerreiros de Senzala dentro da Universidade de São Paulo (USP), tidos como responsáveis pela criação do Núcleo de Extensão e Cultura em Artes Afro-Brasileiras da USP. Focaremos nas possibilidades de ensino-aprendizagem que surgem desse trabalho, que vem formando multiplicadores, aprendizes de mestres e mestras de notórios saberes não formalmente escolarizados.

Para a interpretação dessas ações, recorreremos a alguns intelectuais acadêmicos que têm se dedicado a abordar a produção de conhecimento fora dos enquadramentos das epistemologias hegemônicas. Entendidas aqui como

aquelas que se desenvolveram a partir da dominação europeia na modernidade ocidental, essas epistemologias estão alicerçadas no passado histórico da colonização, escravização e hierarquização racial de povos e culturas, recriadas em políticas de controle e manutenção das desigualdades sociais e raciais no pós-abolição. Desse modo, “a política dominante torna-se epistemológica quando é capaz de defender ativamente que o único conhecimento válido que existe é aquele que ratifica a sua própria supremacia” (SANTOS, 2020, p.7)

O Movimento Negro Educador⁵, Oralitura e os Notórios Saberes

Três linhas de pensamento se entrelaçam em nossa interpretação das experiências do Grupo Guerreiros de Senzala sob a perspectiva do fazer educacional. Uma delas é o entendimento do Movimento Negro como sujeito histórico e agente educador, como propõe a pesquisadora Nilma Lino Gomes, para pensarmos seu histórico de lutas e conquistas que vêm reeducando a sociedade e suas instituições. A segunda via é pelo conceito de *oralitura*, de Leda Maria Martins, aplicado à elaboração, inscrição e transmissão de saberes oriundos de memórias incorporadas herdadas de povos de culturas de tradição oral, presentes em manifestações culturais afro-diaspóricas. A terceira linha de pensamento parte das pesquisas de José Jorge de Carvalho com o Projeto Encontro de Saberes⁶ para discorrer sobre a descolonização do ensino superior por meio das trocas com mestres e mestras de tradições orais. O Projeto introduz o debate sobre a remuneração desses(as) mestres(as) de notórios saberes, fundamental para que a questão não se limite ao plano da retórica e considere as necessidades de ordem material das comunidades e seus representantes.

Gomes dialoga com os conceitos de sociologia das emergências e sociologia das ausências, cunhados por Boaventura de Sousa Santos, onde ambos teóricos partem do entendimento comum de que embora haja diferentes formas de existência no mundo, os sistemas de opressão do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado relegam alguns grupos sociais à inexistência, à

inferioridade, à ejeção da vida social. Daí a ideia de ausências, presente no apagamento histórico, na subalternização e no epistemicídio. Gomes se volta para o campo da Educação para propor pensar as pedagogias das ausências e pedagogias das emergências.

A pedagogia das ausências deve ter como característica principal a problematização dos processos lacunares presentes no pensamento educacional e nas Humanidades. Reconhecer e tornar credíveis os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro para a prática e para o pensamento educacional é tarefa da pedagogia das emergências. (GOMES, 2017, p.137)

É nesse sentido que a autora sustenta a tese do papel educador do Movimento Negro, em que “a reação e a resistência do corpo negro no contexto do racismo produzem saberes” (GOMES, 2017, p.79). Nesse movimento,

O mito ôntico colonial do humano e não humano é destruído. Na medida em que se afirmam sujeitos de história, conhecimento e culturas, as negras e os negros afirmam e reafirmam outras formas alternativas de ser humanos, sujeitos de direitos e de conhecimento ainda não reconhecidos pelas concepções hegemônicas de humanidade, cidadania e ciência. (GOMES, 2017, P. 91)

A “missão civilizatória” auto-atribuída pelos europeus no contexto da colonização nas Américas opera diretamente no entendimento coletivo sobre civilização que embasou teorias científicas racistas de hierarquização de povos,

culturas e saberes. Nesse processo histórico se observa uma conexão entre escrita e poder, com valoração privilegiada à textualidade letrada em detrimento dos processos de elaboração e inscrição do conhecimento comuns aos povos de tradição oral.

Ao pensar a corporeidade como episteme nas performances afro-brasileiras, Leda Maria Martins rebate pressupostos teóricos ocidentais nos quais “o domínio da escrita torna-se metáfora de uma ideia quase exclusiva da natureza do conhecimento, centrada no alçamento da visão, impressa no campo ótico pela percepção da letra” (MARTINS, 2003, p. 64). Pensando o corpo como ambiente de memória e textualidades, Martins aponta o vocábulo *tanga* para designar os verbos escrever e dançar em uma língua bantu do Congo, sinalizando que o corpo em performance pode sintetizar as funções de “inscrição, resguardo, transmissão e transcrição do conhecimento”. (MARTINS, 2003, p. 65). Sob essa perspectiva, o conceito de oralitura

(...) não nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição verbal, mas especificamente, ao que em sua performance indica a presença de um traço residual, estilístico, mnemônico, culturalmente constituinte inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade. Como um estilete, esse traço cinético inscreve saberes, valores, conceitos, visões de mundo e estilos. (MARTINS, 2003, p. 77)

Tanto Gomes quanto Martins reivindicam a justiça cognitiva envolvendo os conhecimentos produzidos pela população negra, seja no exercício das lutas sociais, seja na recriação de memórias incorporadas herdadas de uma percepção de mundo africana. Partimos então para a terceira linha de pensamento, um debate mais recente sobre a presença dos mestres e mestras de saberes ancestrais nos processos educativos.

Um dos motes da produção intelectual de José Jorge de Carvalho é a descolonização da prática acadêmica no ensino superior pelo acolhimento de novos campos mnemônicos que geram conhecimento a partir diferentes horizontes cosmológicos trazidos por mestres e mestras de saberes ancestrais que não necessariamente passaram pela escolarização formal. Carvalho ressalta o histórico caráter excludente das universidades ocidentais nas Américas, tanto em relação ao acesso populacional nos âmbitos raciais, étnicos e de classe, quanto à monocultura epistêmica (SANTOS, 2020) (CARVALHO & FLÓREZ, 2018). No entanto, ressalta que saberes seguiram sendo produzidos e transmitidos por meio da oralidade nas comunidades excluídas, sejam elas as aldeias, os terreiros, os quilombos urbanos e rurais, mesmo quando “estos (os saberes) fueron, simultáneamente, expropiados a sus comunidades y traducidos a las versiones ilustradas que allí circularon, para, finalmente, habiendo ya pasado por el tamiz de la blancura, incorporarlos al mundo científico.” (CARVALHO & FLÓREZ, 2018, p. 144).

A abertura institucional ao conhecimento desses notórios saberes possibilita, segundo Carvalho, a retomada do exercício da experiência plena que eles trazem. Em contraponto ao modelo monoepistêmico eurocentrado, o autor chama a atenção para os diferentes planos narrativos - biográfico, político, mítico, genealógico, espiritual – aos quais o ensino universitário acessa com essa nova presença. Ressalta, assim como Gomes, a relevância social de incorporar os saberes produzidos tanto nas lutas sociais, quanto os saberes ancestrais para uma reformulação curricular que caminhe junto com as políticas afirmativas de cotas raciais de modo a acolher epistemologicamente esses(as) novos(as) ingressantes.

Os Guerreiros de Senzala: entre a Bahia e a Universidade de São Paulo

A história do Grupo de Capoeira Angola Guerreiros de Senzala na Universidade de São Paulo se inicia em 1997⁷, quando Mestre Pinguim, começa

um trabalho informal de prática de capoeira angola com alunos e alunas, universitários e externos, em um sistema de vulnerabilidade marcado pela ocupação de espaços físicos ociosos no campus universitário que possibilitasse o desenvolvimento desse trabalho cultural, que também envolve a dança afro, a percussão, o maculelê, o samba de roda.

A constante tensão entre ocupação e despejo mobilizou membros do Grupo que também eram alunos da Universidade a buscarem formalizar o trabalho já existente perante a Instituição. Dessa mobilização, foi aprovada em 2007 a criação do Núcleo de Extensão e Cultura em Artes Afro-Brasileiras da Universidade de São Paulo⁸, que viria a ser a faceta institucional dos Guerreiros de Senzala.

A ação educativa do Núcleo tem como princípio a prática corporal e a mobilização dos variados sentidos do corpo por quais se atualizam diferentes modos de saber, com destaque às formas orais que caracterizam manifestações africanas e afro-brasileiras.⁹

Ressaltamos aqui a ideia de “faceta institucional” para problematizar um dos pontos discutidos por Carvalho no referencial teórico, a questão do reconhecimento oficial dos mestres e mestras de notório saber. Restrições regimentais da Universidade de São Paulo diretamente relacionadas com a titulação entram como legitimador para composição oficial da gestão deliberativa desse Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão (NACE)¹⁰, o que exclui sua maior liderança, Mestre Pinguim, que tampouco goza de remuneração formal. No entanto, docentes professores doutores que se tornaram apoiadores do movimento aceitaram compor o quadro gestor do Núcleo para que este pudesse existir de acordo com as exigências legais, embora a condução siga sendo informalmente de Mestre Pinguim.

O Núcleo de Artes Afro-brasileiras da Universidade de São Paulo se apresenta como uma interface entre o aparato gestor da instituição universitária

e as epistemes trazidas por mestres e mestras da capoeira, do samba de roda, da dança afro, yalorixás, babalorixás e povo de terreiro que ali estão e estiveram recriando o conhecimento grafado no corpo pelas performances da oralitura por meio do partilhar de seus saberes.

A prática dessas manifestações está ancorada em saberes ancestrais que atravessam a história desse movimento cultural, marcada pela relação de Mestre Pinguim enquanto discípulo de Mestre Gato Preto¹¹. Este foi o responsável por introduzir Mestre Pinguim e os Guerreiros de Senzala a comunidades tradicionais de terreiro, mestres de capoeira, localidades de forte presença das práticas do maculelê e samba de roda da Bahia, especificamente na região do Recôncavo Baiano e Salvador.

Dessa convivência-aprendizado de âmbito mais familiar com Mestre Gato surgiu um intercâmbio cultural que hoje caracteriza fortemente o trabalho de Mestre Pinguim e de seu Grupo na Universidade. O termo “familiar” refere-se aqui a um ambiente de intimidade e segurança onde Mestre Pinguim e seu Grupo puderam transitar amparados pela companhia de Mestre Gato, seja nos almoços de família em sua casa onde também praticavam canto e berimbau, seja nos passeios pela cidade, nas viagens ao Recôncavo Baiano, nas visitas à casa de suas comadres e compadres. Momentos de intenso aprendizado extra muros, extra academia, extra instituição, que na tradução para a linguagem acadêmica dos relatórios de avaliação do Núcleo de Artes Afro-Brasileiras¹² ganharam o nome de viagens de campo, embora essa seja uma denotação insuficiente para descrever os momentos em que se “aprendia a ler para ensinar os(as) camaradas”.



Barracão do Núcleo de Artes Afro-Brasileiras revitalizado em mutirão do Grupo, 2017.
Fonte: acervo Núcleo de Artes Afro-Brasileiras



Viagem dos Guerreiros de Senzala com Mestre Gato ao Recôncavo Baiano, 2002. Fonte:
acervo Núcleo de Artes Afro-Brasileiras



Aula de percussão com Mestre Pinguim no Núcleo de Artes Afro-Brasileiras Fonte: acervo Núcleo de Artes Afro-Brasileiras

Após o falecimento de Mestre Gato, essas trocas permaneceram e se ampliaram por meio de seus filhos, Mestre Góes e Mestre Zeca, o que nos remete ao que Carvalho denominou de narrativas no plano genealógico. Essas relações se ramificaram com os mestres e mestras do samba de roda, principalmente após a criação da Casa do Samba de Santo Amaro (2006), sede da Associação dos Sambadores e Sambadeiras do Estado da Bahia (ASSEBA), como plano de salvaguarda do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em virtude do reconhecimento do Samba de Roda do Recôncavo Baiano como Obra Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade.



Oficina de pandeiro com Mestre Nelito no evento Encontros de Artes Afro-brasileiras. Núcleo de Artes Afro-Brasileiras, 2017. Foto: Juliana Faria



Cartaz da 3ª. edição do evento Encontros de Artes Afro-brasileiras promovido pelo Núcleo de Artes Afro-Brasileiras



Yalorixá Edinha na montagem da Cabana do Caboclo, 2018, no Núcleo de Artes Afro-Brasileiras. Foto: acervo do Núcleo de Artes Afro-Brasileiras

Além das aulas diárias regulares de capoeira angola, dança afro, percussão e encontros para criação e ensaios de apresentações artísticas que sempre fizeram parte do cotidiano desse Grupo, a nova condição de órgão da USP gerou demandas e conflitos epistemológicos entre as métricas de produtividade da Universidade e a natureza do trabalho conduzido por Mestre Pinguim. Entretanto é inegável o potencial de formação desse trabalho quando se analisa o encaminhamento dado a muitos de seus alunos e alunas¹³. Como reconhecimento, um caminho que vem sendo adotado por esses(as) alunos(as) é a articulação para pleitear o título de Doutor Honóris Causa pela USP a Mestre Pinguim, por seus serviços prestados à Universidade, sendo que o mesmo já recebeu do Núcleo de Antropologia da Performance e Drama da USP os títulos de Mestre do Saber (2017) e Doutor de Notório Saber (2021).

Os novos educadores, artistas e pesquisadores: a formação de multiplicadores

Retomando o argumento de Gomes que coloca o Movimento Negro como força motriz de transformações sociais educadoras para a sociedade e suas instituições, destacamos a lei 10.639/03 de obrigatoriedade do ensino de História

e Cultura Africana e Afro-Brasileira¹⁴ no ensino público e privado. Conquista histórica do Movimento Negro, a lei deu suporte argumentativo ao Núcleo de Artes Afro-Brasileiras tanto no processo de aprovação de sua criação, quanto para sua permanência, já que legalmente o Núcleo tem existência temporal limitada e depende de concessões de prorrogações de prazo, tendo que justificar constantemente sua continuidade. Um dos pareceres de avaliação do Núcleo diz

(...) a nosso ver cabe à Universidade de São Paulo, através da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, apoiar iniciativas que colaboram com o cumprimento efetivo da lei 10.639/03 e 11.645/08 que alteram a LDB e tornam obrigatória a inclusão da temática Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar em todo o país.¹⁵

Mas de que forma essa lei se cumpre pelo Núcleo de Artes Afro-Brasileiras de modo que alcance o ensino básico e fundamental?

Embora o cerne do Núcleo seja suas atividades na USP, Mestre Pinguim e os Guerreiros de Senzala têm um histórico de atuação em ações educativas e artísticas de extensão que se desenvolveram em diferentes frentes: apresentações artísticas, aulas abertas em escolas, eventos e organizações culturais com a participação do Grupo e do Mestre; o encaminhamento profissional de alunos e alunas do Núcleo que se tornaram professores, coreógrafos, contadores de histórias, pesquisadores acadêmicos, performers, nas áreas de capoeira, dança afro, percussão, muitos dos quais atuaram em regiões de vulnerabilidade social na cidade de São Paulo.



Cena do espetáculo de dança Cacimba de Aruanda, com alunas e alunos do Núcleo de Artes Afro-Brasileiras, 2013. Foto: Shin Shikuma



Guerreiros de Senzala em atividade de capoeira angola com crianças do Centro de Vivência Uirapuru. Foto: acervo do Núcleo de Artes Afro-Brasileiras



Material educativo com áudios de contação de histórias para público infanto-juvenil, produzido por membros dos Guerreiros de Senzala, 2021

Seja por meio de editais de fomento, contratações diretas no setor privado ou público, como autônomos ou mesmo ações voluntárias, o trabalho iniciado por Mestre Pinguim na USP se desmembrou no fazer artístico e educativo de seus alunos e alunas dentro e fora da Universidade.

Considerações finais

Buscamos trazer neste ensaio, não um modelo, mas uma experiência - aberta e incompleta, que chega à Universidade pelas frestas da informalidade, intervindo nos parâmetros educacionais da Universidade. Apresentamos alguns aspectos da trajetória de Mestre Pinguim e dos Guerreiros de Senzala na Universidade de São Paulo. Uma ocupação física e epistemológica que foi sendo construída no seu próprio caminhar, moldada pelas necessidades de resistir e se reinventar na forma de Núcleo de Artes Afro-Brasileiras, em ambiente universitário que privilegia a cultura letrada. Um jogo de tensionamentos entre inclusão e autonomia ontológica e epistêmica que marca as lutas dos afrodescendentes na diáspora africana.

Esse estudo se fez oportuno para abordar temas transversais à história desse Grupo, desde conquistas do Movimento Negro nas políticas públicas para a Educação, passando por questões epistemológicas envolvendo a (re)criação de saberes em culturas de tradição oral, o entendimento do corpo como lócus de inscrição de conhecimento, e questões emergentes sobre trocas entre mestres e mestras de tradições orais e as instituições educacionais.

Diferentemente da dinâmica do Projeto Encontro de Saberes, coordenado pelo Prof. Carvalho, que promove encontros e disciplinas conjuntas entre docentes e mestres(as) de diversas áreas, a presença de Mestre Pinguim e dos Guerreiros de Senzala acabou criando um espaço-escola específico dentro da Universidade - o Núcleo de Artes Afro-Brasileiras. Nele, em mais de duas décadas, passaram mestres, mestras, artistas, num trabalho de desconstrução de estereótipos depreciativos em relação à história e cultura afro-diaspórica, pelo viés do encantamento, das artes, dos mitos, das danças, dos rituais da capoeira, da música. Modos outros de fazer educação a partir de princípios de coletividade que foram levados às escolas, periferias, teatros, assentamentos, aldeias...

A fala de Mestre Pinguim sobre sua própria formação encerra este ensaio.

A palavra educação eu conheço através da cultura. A escola me deu pouco, mas a capoeira, a cultura afro-brasileira me deu tanto que hoje eu tô dentro da Universidade, sem ainda participar desse meio universitário. (Documentário Trabalho de Mestre. O Ensinar de Mestre Pinguim)

Referências Bibliográficas

CARVALHO, J.; FLÓREZ, J. Encuentro de saberes: Huellas de memoria pluriversa y descolonización de la Universidad contemporânea. *Arxius de Sociologia*. Valencia: Universitat de Valencia. n. 39, 2018.

CARVALHO, J.; VIANNA, L. O Encontro de Saberes nas Universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos. *Revista Mundaú*, 2020, n.9.

FUNARI, E. C. O., Cardoso, L. A. N., & Mendes, T. M. (2017). Corpo, educação e cultura com jovens em formação. Aprendendo a aprender e as experiências do Núcleo de Artes afrobrasileiras da USP. *Revista De Cultura E Extensão USP*, 17(supl.).

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. *Política & Sociedade (Online)*, v. 10, 2011.

_____. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARTINS, Leda. Performances da oralidade: corpo, lugar da memória. *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras*. Santa Maria: UFSM, n.26, 2003.

_____. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cogobó, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Elcio. Núcleo de Artes Afro-Brasileiras da USP resgata lado cultural da capoeira em trabalho de resistência. *USP INTEGRAÇÃO*. Revista da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária. Edição 04, Maio/2020.

Universidade de São Paulo. Resolução CoCEX N° 4786, de 06 de outubro de 2000

Universidade de São Paulo. Resolução n° 5418, de 31 de outubro de 2007

Universidade de São Paulo. Resolução CoCEX N°5385 de 06 de março de 2007

Documentário *15 Anos de Senzala*, 2014.

Documentário *Trabalho de Mestre. O Ensinar de Mestre Pinguim*. 2015

<https://sites.usp.br/nucleoartesafrabrasileiras/> Acesso em 06/03/2022

<https://prceu.usp.br/programa/naces/> Acesso em 18/03/2022

1 A letra da canção **Massemba** é de autoria dos compositores José Carlos Capinan e Roberto Mendes.

2 Usamos o termo “cosmopercepção” com base no entendimento de Oyèrónk Oyèwùmí, de que a apreensão do mundo pelos yorubás privilegia outros sentidos e não somente a visão, como infere o termo “cosmovisão”.

3 Sobre o racismo no cotidiano escolar, ver CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar:

racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, SP, Brasil: Humanitas, 2000.

4 Luiz Antonio Nascimento Cardoso, Mestre Pinguim, é contramestre de capoeira angola formado por Mestre Gato Preto em 2001 e foi dançarino na Cia. de Dança Batákotô, dirigida por Mestre Firmino Pitanga na década de 1990. Natural de Salvador, Bahia, migrou para São Paulo onde vive até hoje.

5 Termo que dá nome ao livro de Nilma Lino Gomes, intitulado **O Movimento Negro Educador**. Saberes construídos nas lutas por emancipação. 2021

6 O Projeto Encontro de Saberes, do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para a Inclusão na Educação Superior e na Pesquisa, da Universidade de Brasília, em parceria com outras universidades nacionais e internacionais, reúne mestres e mestradas de saberes ancestrais com docentes universitários para projetos acadêmicos conjuntos, propondo o oferecimento de disciplinas em parceria.

7 Segundo relatos de alunos, em 1997 as aulas de capoeira de Mestre Pinguim no Instituto Butantã migraram para o campus Armando Salles de Oliveira, USP. Datação também disponível em <https://sites.usp.br/nucleoartesafrobrasileiras/historia/> Acesso em 06/03/2022

8 Resolução PRCEU USP nº 5418, de 31 de outubro de 2007.

9 <https://prceu.usp.br/programa/naces/> Acesso em 18/03/2022

10 O artigo 10º da Resolução CoCEX Nº 4786, de 06/10/ 2000, alterada pela Resolução CoCEX Nº5385 de 06/03/2007, frisava que o coordenador deveria ser docente da USP. Também o artigo 7º versava sobre os limites da composição dos NACES: “Poderão integrar o NACE, além de docentes, especialistas de diferentes órgãos da USP ou de outras instituições, estudantes de graduação e pós-graduação”.

11 Mestre Gato Preto, José Gabriel Góes (1929-2002), foi mestre de capoeira, premiado com o título de Berimbau de Ouro da Bahia. É natural de Santo Amaro, Bahia. Viajou à África em 1966 como integrante da Delegação do Brasil no Primeiro Festival Mundial de Artes Negras de Dakar, em Senegal.

12 O Núcleo de Artes Afro-Brasileiras é um Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária e, como tal, depende de avaliações periódicas para sua continuidade.

13 O artigo “Corpo, educação e cultura com jovens em formação. Aprendendo a aprender e as experiências do Núcleo de Artes Afrobrasileiras da USP” publicado na **Revista de Cultura e Extensão da USP** (vol.17) aborda uma série de ações dos Guerreiros de Senzala fora da Universidade na condição de educadores, tanto com o público infantil e juvenil, como em programas de formação de professores.

14 A lei 10.639/03 altera a lei 9.349 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Posteriormente foi modificada pela lei 11.645/08 que inclui a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

15 Universidade de São Paulo. Processo administrativo nº 2006.1.33596.1.5