

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Letras**

Programa de Maestría en Estudios de la Cultura

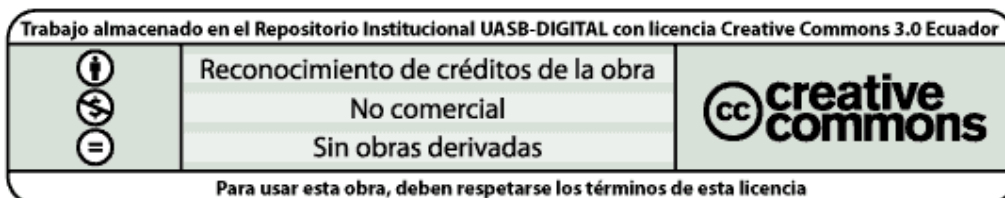
Mención en Género y Cultura

**Experiencias de racismo y discriminación en las trayectorias  
laborales e intelectuales de cinco académicas  
afrodescendientes en la Universidad del Valle. Una lectura  
interseccional**

Autora: Nayibe Katherine Arboleda Hurtado.

Tutora: Yuderkys Espinosa

**Quito, 2016**



## CLÁUSULA DE CESIÓN DE DERECHO DE PUBLICACIÓN DE TESIS

Yo, **Nayibe Katherine Arboleda Hurtado**, autora de la tesis intitulada **Experiencias de racismo y discriminación en las trayectorias laborales e intelectuales de cinco académicas afrodescendientes en la Universidad del Valle. Una lectura interseccional**, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de magíster, en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha: 21 de junio de 2016.

.....

Firma

## RESUMEN

Esta tesis analiza el racismo y la discriminación racial en las trayectorias laborales e intelectuales de cinco académicas afrodescendientes en la Universidad del Valle desde una perspectiva interseccional. Parte de los aportes teóricos del Black Feminism con Patricia Hill Collins y su propuesta de la “matriz de dominación” como del “pensamiento feminista negro” y del concepto de “interseccionalidad” de Kimberlé Crenshaw.

Plantea dos objetivos que son: a). Describir las condiciones laborales que caracterizan las trayectorias vitales y laborales de cinco académicas afrodescendientes en la Universidad del Valle y el rol de la matriz de dominación en la configuración de las relaciones de poder; b). Develar las estrategias empleadas por estas docentes para desafiar las fronteras étnicas y de género al tiempo que contribuyen con sus producciones intelectuales y prácticas pedagógicas a la consolidación de un pensamiento feminista negro (Hill Collins 1998), y de un pensamiento diaspórico (Caicedo 2013) y descolonial.

El diseño metodológico asume la perspectiva de la complementariedad, con la triangulación de técnicas cuantitativas y cualitativas particularmente. Finalmente, demuestra que la exclusión y ocultamiento de las trayectorias laborales e intelectuales de las académicas afrodescendientes, perpetúa la ideología eurocéntrica y con ello, da continuidad al proyecto colonialista en América. Devela también, que pese a la vigencia del sistema de opresión/dominación que invisibiliza a las académicas racializadas, podemos hablar de la consolidación de una conciencia situada y/o “ennegrecida” en las producciones de dichas académicas (Carneiro s.f.) (Caicedo 2013) que da continuidad al legado de lucha de la diáspora africana en los contextos de saber-poder.

**Palabras clave:** Racismo; discriminación; matriz de dominación; violencia epistémica; ennegrecimiento de la academia y pensamiento feminista negro.

## **DEDICATORIA**

Dedico esta tesis a las cuatro mujeres que sentaron las bases de mi actual Pensamiento Feminista Negro. A mi madre Francisca Hurtado por enseñarme que la educación y la independencia económica son las principales armas de una mujer negra. A mi tía Cleotilde Hurtado y a mi abuela Jacinta Murillo por su apoyo incondicional y por ser fuente de inspiración en cada proyecto que emprendo, y a bisabuela Severiana Murillo Tovar, quien a través de la tradición oral de la Costa Pacífica me enseñó a cuestionar el sistema racista, clasista y patriarcal en el que vivimos.

Para ellas todo mi amor, admiración y respeto.

## AGRADECIMIENTOS

A mi familia por su acompañamiento, alegría y fortaleza.

A José Antonio Caicedo, mi compañero, amante y amigo, por su amor y vital apoyo en la distancia. Por las apasionantes lecturas y discusiones sobre racismo e invisibilización de las y los académicos negros en las universidades, y por todos los cuestionamientos que alimentaron inquietudes para el ejercicio de esta investigación.

A mi madre teórica Ochy Curiel, por proporcionarme mis primeros libros y artículos sobre el Pensamiento Feminista Negro y el Feminismo Lésbico anticapitalista y antirracista. A Yuderkys Espinosa, por haber aceptado ser mí tutora y guiarme con sus enriquecedoras críticas en el desarrollo y escritura de este documento.

A las y los docentes de la Maestría en Estudios de la Cultura 2014-2016, especialmente a Santiago Arboleda quien aportó con su trayectoria laboral e intelectual, trascendentales ideas, recomendaciones y advertencias para la maduración y desarrollo de este proyecto.

A las Azulejas Angélica Sánchez y Nadia Álava, hermanas de Abya Yala quienes alivianaron mis tensiones en tierras de Quipus. A Carlos Castrillón, amigo y hermano de la guerra en tierras ajenas, por sus advertencias y apoyo desinteresado.

A mis amigas y amigos de siempre, María del Carmen Muñoz, Carol Palau y Emilce Gutiérrez, Aurora Vergara, Alexander Ortiz por su compañía y preocupación en la distancia. A mis grandes maestros de la Universidad del Valle Francisco Zuluaga, Nancy Motta sus supervisiones, recomendaciones y apoyo incondicional. A mi madre adoptiva Diosa Vásquez por sus comidas y bendiciones en cada paso que doy.

Finalmente, quiero agradecer de manera especial a las maestras Gilma Mosquera, Doris Hinestroza, Esperanza Puertas, Elba Mercedes Palacios y Amparo Micolta, por permitirme conocer parte de sus experiencias de vida y sus obras donde transforman el silencio en lenguaje y acción, así como también, por proporcionarme importantísimas ideas para entender el problema que me planteé en esta investigación.

## Tabla de contenido

Introducción. ....	8
Capítulo Primero .....	17
Aproximaciones conceptuales.....	17
1.1. Racismo, discriminación racial y conocimiento situado en la educación superior.    18	
Capítulo Segundo .....	24
Del colonialismo académico a la invisibilidad de las docentes afrodescendientes en la Universidad del Valle .....	24
2.1. Origen y funciones sociales de la universidad moderna.....	25
2.2. Mujer y universidad en América Latina. Un espacio de poder y distinción social blanco y masculino.....	26
2.3. ¿Y acaso no soy una mujer? Las “mujeres” en el sistema universitario en Colombia.    31	
2.4. Las políticas educativas y su ejercicio en la Universidad del Valle. ....	39
2.5. Docentes afro descendientes en las estadísticas universitarias.....	44
Capítulo Tercero.....	54
“ <i>No te digo suerte que vos siempre me perseguís</i> ”. Fronteras étnicas y obstáculos en el ejercicio docente .....	54
3.1. Orígenes, trayectorias sociales, generización y racialización en la vida cotidiana de cinco académicas afrodescendientes. ....	56

3.2. Fronteras étnicas y obstáculos en el ejercicio docente.....	71
3.2.1. Poca credibilidad por ser negra .....	74
3.2.2. La apariencia física (de negra y mujer) otro ejercicio de poder. ....	76
3.2.3. Entre el eurocentrismo y el colonialismo local. ....	77
3.2.4. El látigo de la indiferencia.....	79
Capítulo Cuarto .....	84
Ennegreciendo el conocimiento científico para dignificar la realidad. ....	84
4.1. “La mano cambiada” como principio orientador de la construcción de pensamiento científico negro.....	86
4.1.1 Habitas del Pacífico un proyecto des colonial.....	87
4.1.2 La entundada y su variedad dialectal.....	95
4.1.3 “Canciones azules” para mujeres negras.....	100
4.2. El trabajo cooperativo como estrategia de resistencia desde las matemáticas 103	
4.3. La familia como principio de organización social.....	106
Conclusiones generales. ....	110
Bibliografía.....	116
Fuentes orales.....	130
Anexos.....	132

## Introducción.

La memoria es a veces borrasca, resaca, arena que nos engulle. Pero también es la rama a la que nos agarramos cuando las mareas son demasiado fuertes.  
Marie-Célie Agnant, *El libro de Emma* (2003, 107)

Para nombrarnos a nosotras mismas y ser nombradas, primero tenemos que vernos.

Para algunas de nosotras mismas puede que no sea fácil.

Al no vernos reflejadas durante tanto tiempo, puede que nos hayamos olvidado de cómo somos.

Aun así, no podemos teorizar sobre la nada, tenemos que tener evidencias.

Lorraine O'Grady (1992: 14-23).

Los estudios sobre racismo y discriminación hacia la población afrodescendiente<sup>1</sup> en Colombia, han ocupado recientemente un mayor interés en el escenario de la educación escolar, las relaciones laborales, los vínculos entre raza y clase, las configuraciones de los sectores populares y las estadísticas demográficas en las principales ciudades del país.

En la educación superior la mayor preocupación se ha concentrado fundamentalmente en aspectos relacionados con el ingreso, la permanencia y continuidad de jóvenes negros en el sistema universitario y su relación o no con las políticas de acción

---

<sup>1</sup> Este término se utiliza para denominar a aquellos colombianos descendientes de personas africanas en el país. De acuerdo con la Constitución Política de 1991 es un grupo étnico, que también es reconocido por denominaciones como *negros*; *palenqueros* para hacer referencia a las personas habitantes de Palenque de San Basilio y *raizales* de San Andrés y Providencia.



afirmativa. No obstante, las trayectorias, laborales e intelectuales de las y los docentes afrodescendientes son un total enigma que usualmente se evaden bajo argumentos de “universalidad”, “igualdad de condiciones” y “merito”. Explicaciones que han impedido a su vez, que en el sistema universitario a nivel nacional se pongan en marcha las más importantes medidas de acción afirmativa planteadas en la Constitución de 1991 (Caicedo y Castillo G 2008).

Una muestra concreta de ello, es la histórica invisibilización de las académicas afrodescendientes en los centros de educación superior a nivel local y nacional, en donde hasta nuestros días la clase, el género, la raza y la identidad sexual normativa se presentan como una marca de distinción social y epistémica entre quienes son considerados productores de conocimientos y quiénes no (Carvalho 2005-2006).

Partiendo de estas consideraciones y de los aportes teóricos del Black Feminism con intelectuales de Color como lo son Patricia Hill Collins y su propuesta de la “matriz de dominación” y Kimberlé Crenshaw con el concepto de “interseccionalidad”, este estudio exploratorio se ocupa del racismo y las discriminaciones en el campo académico y de cómo influyen estos procesos sociales en la reproducción tanto de desigualdades epistémicas, simbólicas, sociales y económicas de la población afrocolombiana como en la invisibilización y silenciamiento de los aportes de las mujeres negras en tanto y en cuanto académicas.

En concreto, se trata de un estudio de las condiciones laborales que caracterizan las trayectorias vitales y laborales de cinco académicas afrodescendientes en la Universidad del Valle; el rol de la matriz de dominación (de clase, raza, sexo/género y heterosexualidad normativa) en la configuración de relaciones de poder; y las estrategias empleadas por estas

docentes para desafiar las fronteras étnicas y de género al tiempo que contribuyen a la producción intelectual y pedagógica dentro del área de conocimiento en donde ejercen su trabajo académico.

Para una mejor lectura, el texto se divide en cuatro secciones interconectadas. La primera sección, trata las aproximaciones conceptuales que estructuran este estudio. La segunda sección, se ocupa del contexto político e ideológico del siglo XX que posibilitó el acceso de las mujeres a la educación superior en Colombia y la aparición de la Universidad del Valle en tanto que espacio de investigación.

En la tercera sección, me detengo en las trayectorias vitales y laborales de las cinco académicas negras/afrodescendientes y sus experiencias de racismo y discriminación en el contexto universitario. Finalmente, la cuarta sección está dedicada a la visibilización de los aportes y contribuciones académicas y pedagógicas de estas docentes, quienes han venido “ennegreciendo” el conocimiento como lo plantea Sueli Carneiro, para descolonizar los centros de saber-poder y dignificar los aportes de las comunidades afrodescendientes en el país.

Esto bajo el convencimiento de que estas académicas articulan el pensamiento cotidiano y el pensamiento especializado para desarrollar un ángulo de visión particular y ampliar el proceso político que se manifiesta en una postura crítica frente a la investigación tradicional y fortalecer la cultura general de resistencia (Hill Collins 1998) (Zapata 1989).

A través de este recorrido pretendo dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cuántas y quiénes han sido las docentes afrodescendientes que han estado vinculadas a la Universidad del Valle? ¿Cuáles son o fueron las condiciones laborales de las docentes afrodescendientes con relación a otras y otros docentes universitarios de diferente

pertenencia étnica-racial y de género? ¿Cuáles son o han sido los discursos y prácticas mediante las cuales se manifiesta la matriz de dominación de raza, clase, género y heterosexualidad obligatoria en las trayectorias laborales de docentes afrodescendientes en la Universidad del Valle? Y ¿Cuáles son los más significativos aportes y/o contribuciones de estas docentes a la Universidad del Valle?

Considero que esta investigación se constituye en un aporte pues, como señalé inicialmente, a la fecha no existen estudios pormenorizados que se ocupen de la presencia y participación de las mujeres afrodescendientes en tanto que académicas y productoras de conocimiento científico y mucho menos, que planteen abiertamente la discusión sobre el racismo y discriminación en el sistema universitario del país.

Este vacío se debe, a mi modo de ver, a dos razones fundamentales. La primera, que los sujetos racializados, generalmente, no son considerados como productores de conocimiento científico y por tanto, sus realidades de vida y expectativas de movilidad social, se suponen que están al margen de las dinámicas de la vida académica.

La segunda, que el feminismo blanco-mestizo y de clase media en Colombia particularmente, ha generalizado sus preocupaciones y necesidades como apuestas políticas de todas las mujeres, creando de tal modo, un código interpretativo que refuerza la homogenización cultural de este grupo, he impide el reconocimiento de su profunda heterogeneidad interna.

Práctica que entre otras cosas omite conscientemente que la categoría “mujer” no es una categoría universal y que todas las sujetas que hacemos parte de este grupo social no somos oprimidas solo por el hecho de ser mujeres, ni somos dominadas de la misma manera. Por esta razón, dichas producciones académicas se rigen por los mismos cánones de la

carrera académica tradicional con criterios de corte elitista y occidental (Espinosa 2014, 32). Convirtiéndose de este modo, en cómplices de la colonialidad del poder que ha invisibilizado e invisibiliza a las mujeres racializadas como productoras de conocimiento científico.

### **Metodología.**

La metodología asumida en esta investigación partió de concebir el racismo y la discriminación racial y de género como una realidad negada pero existente en los centros de saber-poder. El diseño metodológico asumió la perspectiva de complementariedad de metodologías, y por tanto, la triangulación de técnicas cuantitativas y cualitativas particularmente. Entre ellas la encuesta, la entrevista semiestructurada (informal y formal) tanto para la identificación inicial de docentes afrodescendientes como para la reconstrucción de los relatos autobiográficos respectivamente, la revisión de fuentes hemerográficas y la revisión de archivos públicos en la Universidad del Valle entre los que cabe señalar, el Archivo Histórico, el de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional y algunas oficinas de Credenciales de las Facultades de la universidad, todo lo anterior, en un periodo de cuatro meses calendario (junio y octubre de 2015).

La revisión de archivos en su conjunto, me permitió identificar algunos de lxs docentes afrodescendientes vinculadxs con la Universidad del Valle (aspecto que se incluye en el segundo capítulo), localizar sus actas de posesión, fichas de vinculación laboral, obras, guías de programas académicos, eventos y distinciones académicas más significativas.

Nos acercarnos a estas fuentes con la convicción de Ludmila da Silva quien señala que los documentos con el paso del tiempo, “permiten a los individuos e instituciones configurar memorias fragmentadas o violentadas. [O sea,] otorgan herramientas y datos a los historiadores, pero también da elementos a las víctimas y afectados para legitimar

memorias y reconstruir identidades” (2002, 202-203) que han sido sistemáticamente olvidadas, como la de las académicas racializadas en los centros de educación superior de Colombia.

Por consiguiente, la recolección de los relatos tuvo varios momentos claves. El primero de individualización, mediante solicitud escrita a las y los decanos de las siete facultades de la universidad y sus dos institutos<sup>2</sup> (sede Cali), con el ánimo de identificar fenotípicamente el mayor número de docentes de ascendencia africana. Al tiempo se solicitó a la oficina de Recursos Humanos permitir la identificación de profesores negros/afrodescendientes mediante las fotografías existentes en las Historias Laborales.<sup>3</sup>

El segundo momento fue de verificación y selección, a través de la revisión de la plataforma virtual de cada uno de los programas académicos, la consulta de actas de posesión ubicados en los archivos institucionales. Ejercicio que permitió cotejar la veracidad de la información suministrada por las y los decanos de las siete Facultades y el director del Instituto de Educación Popular (IEP). Así como también, seleccionar seis académicas negras para entrevistar, de acuerdo con el tipo de vinculación laboral y su respectiva categoría

---

<sup>2</sup> En este proceso, la Facultad de Salud a través de un correo electrónico del 22 de junio negó la solicitud argumentando que “*después de realizar consulta a la Oficina de Jurídica [concluyeron] no tener la potestad para entregar dicha información*”. Mientras que en caso del Instituto de Psicología, su secretaria con 30 años en él, se negó a recibir y firmar la solicitud argumentando que en dicho instituto nunca había habido docentes negros.

<sup>3</sup> Esta solicitud fue negada por la Jefe de la División de Recursos Humanos, Ana Milena Sandoval Cabrera, mediante comunicación SABS.0030.0031.2045-2015 del 11 de junio de 2015 bajo el argumento de que “*Se consideran improcedentes [mis] pretensiones*” en concordancia el artículo 74 de la Constitución Política Nacional, el artículo 27 de la Ley 594 de julio de 2000 o Ley General de Archivos, el artículo 6 y 18 de la Ley 1712 de 2014, que señalan que el acceso puede ser negado siempre que “*el acceso pudiere causar daño*” y “*se estaría negando tanto los principios constitucionales de intimidad y libertad de las personas como el de finalidad y de circulación restringida e individualidad de la información pública clasificada*”. De igual modo, fueron negadas las siguientes 4 solicitudes.

docente, con el fin construir el primer censo de población de docentes afrodescendientes en la Universidad del Valle.

El tercer momento, fue de contacto vía electrónica y/o telefónica con las docentes preseleccionadas, para informar los objetivos de la investigación y la importancia de hablar tanto de sus publicaciones y contribuciones al campo universitario como de las relaciones de poder en el mundo académico y las expresiones del racismo y la discriminación étnico-racial y de género en dicho espacio.

El cuarto momento, fue para la revisión de currículos, notas de periódico y publicaciones. El quinto, para el reconocimiento y entrevista en las oficinas de las docentes, centros comerciales contiguos a la universidad y en los domicilios de algunas de ellas. Donde primó la empatía y fluidez al tiempo que ligeras tensiones, cuando hubo presencia de terceros o cuando se rememoraron experiencias de gran impacto o profundo dolor. Aquí se contó con una guía de preguntas semiestructuradas y subdividida por ejes temáticos centrales para la investigación.

Finalmente, para el sexto momento ya se encontraban todas las entrevistas grabadas con autorización de las docentes, entonces se procedió a transcribirlas íntegramente para su posterior análisis y triangulación con la información de archivo y de la revisión documental.

En este proceso, cabe decir que los relatos biográficos fueron la mejor herramienta para reconstruir las trayectorias vitales y laborales de las académicas seleccionadas, así como sus experiencias de racialización en el mundo académico y la vida cotidiana, dado que en las trayectorias en tanto que procesos, “uno de los aspectos más importantes es la estrecha vinculación entre las características individuales (micro) y los elementos

estructurales que dibujan la coyuntura económica y el mercado de trabajo (macro)” (Alcaide s.f., 6).

La primera razón por la que se tomaron como punto de partida los relatos biográficos de las académicas afrodescendientes, radica en que el racismo cotidiano es un fenómeno pluridimensional y que se reproduce a través de una multitud de relaciones y situaciones incluidas las del mundo laboral. En estas la experiencia, puede influir en acontecimientos concretos (micro), pero también puede estar asociada como el impacto del conocimiento de los fenómenos generales de acuerdo con las concepciones que se tenga de la realidad (estructurales) (Essed 2010, 152-154).

La segunda razón reside en que el racismo se manifiesta frecuentemente de manera encubierta, es negado y mitigado por el grupo dominante. Ello significa que la discriminación encubierta sería difícil de "demostrar" si se tomara como criterio la definición que proporciona un actor del grupo dominante y no quien la experimenta. En este caso, las académicas negras/afrodescendientes (Essed 2010, 154-155).

La tercera razón, es que la entrevista debe entenderse como un espacio de producción de testimonios sobre las experiencias de racialización, y como “un espacio de rescate del sujeto” (Carnovale, Lorenz y Pittaluga 2006, 41) que ha sido negado, despojado de voz y de agencia social. La entrevista testigua un fragmento de la realidad, nos proporcionan información sobre un contexto particular, da cuenta de las lógicas bajo las cuales fueron producidas las relaciones de poder y los fines a los que estaba destinada, y como si fuera poco, nos ayuda a comprender parte de ese pasado al bríndanos pistas claves sobre la ideología y las relaciones de poder que caracterizan o caracterizaron dicha época.

Lo que significa que en articulación con otras fuentes de investigación, no solo complejiza la lectura de un suceso o acontecimiento histórico, sino que también, posibilita nuevas interpretaciones al ser un activador de la memoria, que en las ciencias sociales nos ayuda a descifrar lógicas ocultas o invisibilizadas bien por el silencio de las fuentes y los testigos, o como resultado de los marcos sociales del olvido.

Agregando a lo anterior, cabe anotar que para la identificación y selección de las académicas entrevistadas, trabaje particularmente con la categoría de “raza” y no de etnia, pues ésta sigue siendo a mi modo de ver una categoría útil para el análisis de las relaciones de poder y por ahora, la única que permite dar cuenta de la existencia del racismo, como problema social. Eliminarla en provecho de la dimensión étnica o cultural como la noción de afrocolombiana-o, sería “caer en una especie de reduccionismo cultural” (Barbary y Urrea 2004, 60-61), que no impide ni ha impedido que las personas de ascendencia africana tengamos efectos simbólicos y materiales de desigualdad concretos en la vida cotidiana.

Dicho de otro modo la idea de raza “se refiere a las diferencias físicas que hay entre grupos de seres humanos, tales como la forma de los ojos, el color de la piel, la forma del pelo. Estas características son biológicas, genéticamente trasmisibles. Por tanto, no surgen espontáneamente en otros grupos. Es decir, constituyen un conjunto de marcas distintivas de un grupo que tiene un origen territorial común” (Duncan 2001, 20) y que ha servido en los últimos 500 años, como criterio básico de clasificación universal de la población del mundo (Quijano 2010, 183)



## **Capítulo Primero**

### **Aproximaciones conceptuales**

La progresiva incorporación de mujeres a la vida universitaria en América Latina y en Colombia desde las primeras décadas del siglo XX, ha producido en el imaginario colectivo la creencia de que este es un escenario conquistado y quienes están en él gozan de una relativa igualdad de condiciones en términos sociales, materiales y simbólicos.

Sin embargo, cabe afirmar que esta idea es falsa y que en el ámbito universitario siguen existiendo desigualdades sociales e históricas que no pueden analizarse fuera del sesgo de clase social y el origen étnico racial del cual se procede. Cuestiones que definen los arreglos institucionales así como el mérito académico.

Contrario a estas ideas que limitan el análisis e interpretación de las relaciones sociales y simbólicas de poder del campo académico, se propone una lectura interseccional que nos permita identificar cómo la posición de las académicas negras contrasta mucho con las representaciones clásicas de la subordinación femenina, pues estas no se construyen únicamente en relación a su opuesto social preexistente masculino, sino que también en relación con categorías de raza, procedencia y sexualidad dentro del propio grupo de las mujeres (Viveros 2010, 6).

En ese orden de ideas, una lectura interseccional de las experiencias de vida y las producciones académicas y pedagógicas de las académicas afrodescendientes, implica analizar el sexismo y el racismo en clave de la “matriz de dominación” que de acuerdo con Patria Hill Collins (1998).

“hace referencia a la organización total de poder en una sociedad. Hay dos características en cualquier matriz: a) cada matriz de dominación tiene su particular disposición de sistemas de intersección de la opresión; b) la intersección de sistemas de opresión está específicamente organizada a través de cuatro dominios de poder interrelacionados: estructural, disciplinario, hegemónico e interpersonal. La intersección de vectores de opresión y de privilegio crea variaciones tanto en las formas como en la intensidad en la que las personas experimentan la opresión” (Jabarro 2013, 1)

En ese orden de ideas, la apuesta de la interseccionalidad a la que apunta esta investigación para analizar el medio universitario:

consiste en aprehender las relaciones sociales como construcciones simultáneas en distintos órdenes, de clase, género y raza y en diferentes configuraciones históricas que forman lo que llaman Candace West y Sarah Fentersmaker, “realizaciones simultáneas”, es decir, contextos en los cuales las interacciones de las categorías de raza, clase y género actualizan dichas categorías y les confieren su significado. [Ello] permite dar cuenta no solo de la consustancialidad de las relaciones sociales en cuestión sino también de las posibilidades que tienen los agentes sociales de extender o reducir una faceta particular de su identidad de la cual deben dar cuenta en un contexto determinado (Viveros 2010, 8).

Los referentes conceptuales que guían este trabajo son constitutivos unos de los otros, lo cual indica que las nociones de *racismo*, *discriminación racial* y *conocimiento situado* adquieren un significado solo en una intrínseca relación localizada en las experiencias y trayectorias laborales e intelectuales de las cinco académicas afrodescendientes.

### **1.1. Racismo, discriminación racial y conocimiento situado en la educación superior.**

Estudiar el racismo y la discriminación racial en la educación superior significa desnaturalizar dos ideas socialmente construidas que han servido para limitar la aparición de investigaciones sociológicas sobre esta institución y particularmente, sobre quienes la sustenta, y quienes ejercen el oficio académico.

La primera idea, es que si no se pueden medir el racismo y la discriminación racial, no se pueden estudiar, mientras que la segunda versa, en que una cosa es el racismo individual y otra muy diferente el racismo institucional, ocultando que la idea de “raza” en tanto que marca distintiva (Duncan 2001) y criterio de clasificación de la población del

mundo (Quijano 2010), solo tiene validez en la medida en que está respaldada y adquiere sentido dentro de lo socialmente estructurado.

Es por esta razón, que la propuesta teórica y metodológica de Philomena Essed (2010s), se presenta totalmente sugerente para esta investigación, en la medida en que propone una definición operativa del racismo la cual da cuenta de la dinámica de este fenómeno, es decir, tanto de las estrategias de legitimación y tolerancia ante el racismo como de su cuestionamiento y o resistencia.

De acuerdo con Essed, el racismo es un proceso social compuesto por dos dimensiones interdependientes que son: la *micro* y *macro* sociológica, donde aspectos como la rutina y las practicas repetitivas, es decir, cogniciones, acciones y procedimientos, juegan un rol fundamental para el mantenimiento de las diferencias sociales en las que un grupo dominante (el blanco-mestizo<sup>4</sup>) mantiene la superioridad racial y presume que los otros (racializados negativamente: negros, indígenas) son inferiores (Essed 2010, 132).

Desde un punto de vista micro, la opresión puede concebirse como una fuerza que crea estructuras de desigualdad racial y étnica a través de prácticas localizadas (la opresión). La desigualdad racial sólo puede mantenerse cuando actúan otras fuerzas que garanticen su observación e impidan, controlen o quebranten la oposición (la represión). Desde este punto de vista, las macro estructuras de dominación se encuentran ya contextualizadas dentro de ideologías raciales implícita o explícitamente familiares a los sujetos que refuerzan la desigualdad racial mediante la represión. La uniformidad de las practicas opresivas y represivas es coordinada ideológicamente por medio de la socialización y la constante activación, a través de los medios de comunicación y otros canales de comunicación, de imágenes, opiniones y versiones de la realidad que legitiman el *status quo* (Essed 2010, 146).

Por lo tanto, se entiende que el racismo es “una ideología, una estructura y un proceso de desigualdades inherentes a la estructura social más amplia que se relacionan, de manera

---

<sup>4</sup> Blanco-mestizo es una clasificación socio-racial que tiene sus orígenes en el sistema de castas que se desarrolló en América durante el siglo XIX. Hace a alusión en Colombia a lxs descendientes blancos europeos con indígenas, y dentro de la clasificación de personas en el contexto nacional, representa el sector poblacional que goza de mayores privilegios en términos económicos, sociales, culturales y epistémico.

determinista, con factores biológicos y culturales atribuidos a quienes son considerados como pertenecientes a un “raza” o a un grupo “étnico” diferente” (Essed 2010, 137).

En ese orden de ideas, es una *estructura*, “debido a que la dominación racial y étnica existe en - y es reproducida por - el sistema por medio de la formulación y aplicación de normas, leyes y reglamentos (...) Es un *proceso*, porque las estructuras e ideologías no existen fuera de las prácticas cotidianas a través de las cuales son creadas y confirmadas.” (Essed 2010, 138).

Es una *ideología* porque de acuerdo con Michel Wiewiorka “es un sistema basado en una opinión particular que se revela lo suficientemente fuerte como para atraer a la mayoría de personas, y lo suficientemente amplia como para guiarlas a través de las diversas experiencias y situaciones de la vida cotidiana moderna” (Wiewiorka 1992, 76) Esta “ponen el acento en el sentido del acto y del discurso racista, en la función de la justificación de asesinato, de la explotación o de la simple negación del otro” (Wiewiorka 1992, 89) convirtiéndose de tal modo en un arma política que asegura el status quo.

En otras palabras, el racismo cotidiano se expresa como la “integración del racismo a las situaciones cotidianas mediante prácticas (cognitivas y conductuales) que activan relaciones de poder subyacentes. Por lo que este proceso debe concebirse como un *continuum* a través del cual la integración del racismo a las prácticas cotidianas llega a ser parte de lo esperado, de lo incuestionable, y de aquello que el grupo dominante considera como normal. Cuando las nociones y acciones racistas se infiltran en la vida cotidiana y llegan a formar parte de la reproducción del sistema” (Essed 2010, 145).

Dichas prácticas cognitivas están asociadas con el *prejuicio*, es decir, con los esquemas de evaluaciones y características negativas que se atribuyen a quienes son percibidos como racial o culturalmente distintos. Mientras que las prácticas conductuales como la *discriminación* o la *segregación* incluyen “todo acto -verbales, no verbales y para-verbales- que acarrear consecuencias negativas o desfavorables, ya sean deliberados o no, para los grupos dominados desde el punto de vista racial o étnico, y por tanto, aunque la intencionalidad no es un componente necesario si puede ser un medio reproductor del racismo” (Essed 2010, 145).

Prácticas que también se conocen como *racismo abierto*, porque hacen referencia a actos donde se manifiesta explícitamente las intenciones negativas hacia las personas negras, e incluso pueden llegar a la *violencia* con actos tan concretos como: “matanzas masivas, linchamientos, pogromos, asesinatos, atentados; y entre persecuciones menores: amenazas, cartas anónimas, agresiones limitadas etc.” (Wieviorka 1992, 155) Que por “pequeña o fragmentada que pueda parecer, jamás [están] totalmente independiente del contexto político en el que se produce” (Wieviorka 1992) y por tanto, no son inocentes ni justificables.

Ahora bien, la otra perspectiva del concepto de racismo propuesto por Essed que se presenta totalmente útil para esta investigación, se direcciona en términos metodológicos, donde los relatos sobre el racismo y discriminación racial desde quienes lo experimenta, -en nuestro caso las académicas negras-, se conciben como una valiosa fuente de investigación, pues proporcionan información tanto del acontecimiento como tal, como de su impacto en quien lo experimenta y/o en quienes tienen conocimiento de él. Es decir, dan cuenta tanto de la “aprehensión” del racismo, como de la “comprensión” que se tenga del mismo.

Lo que significa que estas las experiencias pueden ser de varios tipos, como por ejemplo: “a) experiencias personales (racismo en contra de nosotros, generalmente presenciado, a veces relatado); b) experiencias vividas por otros (racismo en contra de otros negros a quienes identificamos [o no], el cual puede ser presenciado o bien relatado); c) experiencias mediadas (acontecimientos racistas en contra de - o que afectan a- un (sub)grupo mayor de negros, los cuales con frecuencia se dan a conocer a través de los medios de comunicación); d) experiencias cognitivas (el impacto del conocimiento del racismo en nuestra propia percepción de la realidad)” (Essed 2010, 154).

Algo semejante ocurre, con las producciones académicas y pedagógicas desde la perspectiva del *conocimiento situado o posición afuera/desde adentro* planteado por Patricia Hill Collis (1998). Epistemología que a mi modo de ver, se constituye en otra fuente de información para rastrear el cuestionamiento y/o la resistencia al racismo y sus diversas manifestaciones en la vida cotidiana y en el campo académico particularmente.

La perspectiva analítica de la localización, del posicionamiento y la parcialidad (Haraway 1995) “opera en la creación de un nuevo ángulo de visión con respecto al proceso de supresión” (Hill Collins 1998, 266) de las mujeres negras como intelectuales y productoras de conocimiento científico, proporciona una postura crítica frente a la investigación tradicional y fortalece la cultura general de resistencia al visibilizar y dignificar creativamente su cultura.

“Esta teorización de la dominación señala que el punto de vista del sujeto dominado parece ser el más pertinente porque es el único, a diferencia del punto de vista del sujeto dominante, que se parece a una conciencia desdoblada (*bifurcated consciousness*) que permite experimentar a la vez el interior y los márgenes del sistema. [Dicha epistemología de la dominación,] “transforma la asimetría de la experiencia minoritaria en privilegio frente al conocimiento, planteando un trabajo de des- marginalización de ciertas posiciones que paradójicamente se apoya en un trabajo político de valoración de esta marginalidad como un punto de vista pertinente” (Viveros 2010, 11).

Recordemos que, el pensamiento y las prácticas pedagógicas de las académicas afrodescendientes desde lo que llamamos conocimiento situado, parten de sus (nuestras) propias experiencias de vida que se convierten al mismo tiempo, en materia fundamental para la producción de conocimiento y el rescate de la herencia africana (Hill Collins 1998).

Ello hace que las académicas racializadas adquieran (adquiramos) un estatus de agentes sociales activas, al convertir sus (nuestras) experiencias de discriminaciones múltiples y simultáneas en fuente para la producción de un conocimiento localizado y crítico, dado que como doble o triplemente marginales dentro del campo académico, pueden (podemos) desarrollar una conciencia reflexiva y contestataria sobre las contradicciones entre las acciones y las ideologías del grupo dominante (Hill Collins 1998, 266).

Esta conciencia identifica y da respuesta a tres formas de exclusión histórica de las mujeres negras en el campo académico. La primera, proveniente del pensamiento académico dominante donde tienen lugar un sin número de formas de racismo y expresiones de

discriminación, que tiene por objetivo encubrir nuestra presencia y producción académica, (Este aspecto se desarrolla en el capítulo 3).

La segunda tiene lugar en el pensamiento social y político negro y la tercera, en el pensamiento feminista y las producciones de las mujeres blanco-mestizas de clase media. Espacios donde siempre ha privilegiado la generalidad étnico-racial y de género, y se nos ha invisibilizado y excluido consecuentemente como mujeres negras, es decir, como parte al mismo tiempo de ambos sectores. (Este aspecto se desarrolla en el capítulo 2). (Hill Collins 1998, 267).

## **Capítulo Segundo**

### **Del colonialismo académico a la invisibilidad de las docentes afrodescendientes en la Universidad del Valle**

Con el comienzo del colonialismo en América comienza no solo la organización colonial del mundo sino – simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario.

Edgardo Lander (2000:19).

Para reflexionar sobre la actual dinámica del sistema educativo en Colombia y el lugar que ocupan las mujeres afrodescendientes en él, es fundamental entender la relación entre educación y clase social, en cuanto y en tanto expresión de una sociedad históricamente estratificada y heredera de los principios ontológicos de la modernidad/colonial europea, que adjudicó a cada grupo social un nivel específico de conocimientos y por tanto, un lugar en la sociedad.

En este capítulo me ocupo de la invisibilidad de las docente afrodescendientes en el sistema universitario del país. Por dicha razón, inicio con una breve contextualización sobre las funciones sociales de la universidad moderna. Acto seguido, señalo los principales hitos sociales y políticos que posibilitaron el ingreso de las mujeres al sistema universitario durante el siglo XX, y cierro con una breve descripción histórica de la Universidad del Valle como espacio de investigación en el que han tenido lugar las trayectorias laborales de las cinco académicas negras/afrodescendientes de esta investigación.

Esta lectura nos permitirá tener una idea general sobre la coyuntura política que posibilitó el acceso tanto de mujeres blanco-mestizas como de los hombres negros a la



educación superior en Colombia durante el siglo XX, y de cómo las producciones académicas existentes en este y otros campos han invisibilizado sistemáticamente a las mujeres negras (De Friedemann y Espinosa 1995).

Tomo como referentes de análisis los aportes de Patria Hill Collins y su advertencia sobre los tres ámbitos de supresión del conocimiento de las mujeres afrodescendientes que son: el pensamiento académico dominante, el pensamiento feminista y el pensamiento social y político negro.

Escenarios en los que prima la universalización de los criterios de producción de conocimientos, la reproducción del racismo académico a través de la complicidad de las académicas blanco-mestizas que excluyen sistemáticamente las realidades y particularidades de las docentes afrodescendientes (Espinosa 2009) y evaden la lectura crítica sobre las jerarquías y distinciones entre mujeres tanto en el ejercicio docente, como en los niveles de producción académica (Shih 2010), y como si fuera poco, se privilegian las figuras masculinas negras para hacer referencia a todos los miembros de la comunidad.

### **2.1. Origen y funciones sociales de la universidad moderna.**

La universidad en tanto invención moderna, nació como un espacio de exclusión y se fundamenta en la socialización de principios monoculturales del eurocentrismo occidental, los cuales estructuran un “orden de conocimiento” que ha contribuido y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes y a la reproducción de desigualdades y jerarquizaciones sociales. Considera que la noción de *ciencia* y de *epistemología* son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar y, por tanto, para producir conocimiento que otras (Walsh 2007, 28).

Dicha construcción *eurocéntrica*, tiene como eje articulador central la idea de *modernidad*, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea de progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad-liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de múltiples separaciones propias de la sociedad; 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (“ciencia”) sobre todo otro saber (Lander 2000, 29).

Es por ello que las universidades se caracterizan por ser uno de los principales espacios de poder en las sociedades occidentalizadas, uno de los lugares más resistentes a los cambios sociales, y como si fuera poco, uno de los más renuentes a reconocer su ceguera con respecto a la cuestión racial y de género. Ceguera que es totalmente funcional para quienes representan y detentan el poder. Un claro ejemplo de ello son los estudios sobre mujeres en la educación superior en América Latina y en Colombia a los que me referiré brevemente a continuación.

## **2.2. Mujer y universidad en América Latina. Un espacio de poder y distinción social blanco y masculino.**

Cuando hayas anotado todo, vas a escribir un libro, ¿a que sí?

Y nadie pondrá en duda tus fuentes, que serán fidedignas, ¿no es cierto? (...) Otro libro, continúa, un libro para despedazar a las negras y en el que escribirás todo al revés. Encubrirás las pistas, cambiaras los datos, dirás lo que te parezca, serás el experto y todo el mundo te creerá porque tu palabra es

ley, doctorcito, aunque no sepas nada, absolutamente nada de lo que se oculta bajo mi piel.

Marie-Célie Agnant, *El libro de Emma* (2003, 30)

Con la llegada del siglo XX, se produjeron importantes cambios sociales, políticos, económicos e ideológicos, que provocaron nuevas preocupaciones en los gobiernos de América Latina y el Caribe, y afectaron tanto los debates sobre educación, como las representaciones sobre las mujeres en la esfera pública y privada, espacio donde se las concebía por excelencia y tradición.

Fue en esta coyuntura, como las mujeres blanco-mestizas y de clase media de la región, obtuvieron la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación formal, entre los que cabe destacar la educación superior. Escenario hasta aquel entonces de predominancia masculina, en el que las nuevas aprendices tuvieron que enfrentar no solo los prejuicios de género propios de la época, sino que también, los que hacían referencia a supuestas incapacidades biológicas, por ingresar a carreras como la medicina, el derecho, la filosofía o las letras fundamentalmente. Campos disciplinares de considerable prestigio social.

El primer caso que quiero referenciar, se presenta en Perú con Laura Esther Rodríguez, quien en 1892 se convierte en la primera estudiante de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor San Marcos, gracias a una autorización especial del Congreso que le permitió rendir los exámenes correspondientes a los 6 años de instrucción media obligatorios para el ingreso a la educación superior. El 25 de octubre de 1900 se

consolida como la primera Médica Cirujana graduada en el país<sup>5</sup> con la tesis “El empleo del ictiol en las inflamaciones pélvicas” que le valió importantes distinciones y la llevaron a fundar la Primera Escuela de Enfermería del país. (Vera de Flachs 2005, 56) (Díaz 2007, 183-184).

El segundo caso, se presenta en Argentina con Margarita Zatskin la primera mujer egresada en la rama de la medicina quien obtuvo su título de farmacéutica en 1906 y tres años más tarde el de medicina. De acuerdo con Vera (2005) para esta época y como producto de la atmósfera del momento, las mujeres en Argentina recibían clases, hacían sus prácticas y hasta recibían su título profesional, en lugares distintos a los utilizados por los hombres, pues no era bien visto que hombre y mujeres compartieran ni recibieran el mismo trato ni la misma formación.

El tercer caso mucho más conocido que los anteriores, se presenta en el Ecuador con Matilde Hidalgo Navarro, más conocida como Matilde Hidalgo de Prócel. La primera ecuatoriana en recibir el título de doctora en 1913, y quien al interior del movimiento de mujeres de la región y de su país natal, se la reconoce también, por ser la primera fémina que logró votar en una elección democrática convocada para hombres, después de que ganó el pleito contra la Junta Electoral De Machala, con el argumento de que en el artículo 13 de la Constitución de 1906, se señalaba que “para ser ciudadano [solo se requería] tener veintiún años de edad y saber leer y escribir” (Estrada Ruiz 1980).

---

<sup>5</sup> Cabe aclarar que para finales del siglo XIX, ya existían en la región algunos casos de mujeres universitarias (pioneras) como por ejemplo en Perú, la jurista María Trinidad Enríquez (1878) y en México las médicas Matilde Montoya (1887) y Eloisa Díaz Insunza en Chile (1886).

Esta hazaña no solo la legitimó como votante, sino que además de ello, llevó a que el Consejo de Estado el 24 de mayo de 1924, autorizara el sufragio universal para todas las mujeres ecuatorianas y con ello, se les permitiera la participación en cargos políticos como los que ocupó años más tarde la misma Matilde de Prócel en el Consejo y en el Senado respectivamente.

El último caso que quiero señalar por ahora, se presenta en Venezuela en donde se destacan mujeres como Estela Hernández, Cecilia Coronil de Pantaleo y María Enriqueta Tejera de Pérez, miembros de la reconocida Fundación Luis Roche que en la década del 50 del siglo pasado, le dio cabida a importantes mujeres como estas en el campo de la investigación científica, que veinte años más tarde, se convirtieron en símbolo dentro del campo de la ciencia y la investigación motivando a más de 381 mujeres para ingresar a la educación y a 100 de estas, para especializarse en el campo de la investigación (Vera de Flachs 2005, 56).

Como se puede apreciar hasta el momento, gran parte de las investigaciones sobre mujeres en la educación superior en América Latina, nos proporcionan una lectura parcial y sesgada de las experiencias y realidades de las mujeres en la educación superior de la región, dado que la representación de estas, está encarnadas en un perfil fenotípico blanco-mestizo anquilosado en la división racial que fundó la modernidad y su ejercicio del poder y del saber, pero nada nos dice sobre las mujeres afrodescendientes o indígenas, dado que se privilegian aspectos como las relaciones de poder, la cantidad, los obstáculos de género, las formas de movilidad en el medio académico y la estigmatización de ciertas áreas de conocimiento (Daza y Pérez 2008, 35) como si todas las mujeres experimentáramos la opresión con los mismo indicadores de violencia.

Antes de finalizar, dirigir la mirada hacia las funciones básicas de las universidad en Colombia, a fin de establecer similitudes y diferencias con las experiencias anteriormente señaladas. Para ello es importante considerar los planteamientos de German Rama (1970), quien afirma que esta institución tiene al menos cuatro funciones básicas que son:

- a) Socialización en valores y consecuentemente internalización de la actitudes y motivaciones culturales compatibles con el sistema social;
- b) Auto-perpetuación del sistema político mediante la internalización de los valores cívicos del sistema y logro de identificación con el mismo por parte del educando.
- c) Reclutamiento de los individuos para ocupar las posiciones jerárquicas de la sociedad según las formas compatibles con la configuración de clase y poder vigentes.
- d) Desarrollo de las capacidades y conocimientos instrumentales necesarios para el desempeño de los distintos roles sociales, y especialmente para la ocupación de posiciones en el sub-sistema económico (Rama 1970, 188)

Planteamientos que como veremos a continuación, nos invitan a entender la concepción histórica sobre la cual se estructuran las universidades en el contexto de la presente investigación, donde la función social está determinada por la formación de un tipo de ser humano y profesional, acorde con los ideales culturales y políticos de la sociedad mayoritaria y de los contextos en los que están inmersas dichas instituciones.

Es decir, que indistintamente de su carácter y nivel, los centros de educación reflejan las discontinuidades y desigualdades sociales internas, y por tanto, ayudan a perpetuarlas a fin de asegurar el mantenimiento de jerarquías socio-económicas, étnico-raciales y de género.

Aquí, cabe insistir en que en definitiva:

“la historia de la universidad en Colombia es parte también de la naturalización de los ideales liberales de la modernidad eurocéntrica, y aunque nuestra realidad es producto de la colonialidad, los centros de educación superior están determinados por la impronta que ha dejado este paradigma que legó a la universidad la tara de promover el proyecto civilizatorio occidental” (Caicedo y Castillo G 2008, 65). Lo que significa, que la presencia y ausencia de agentes sociales como las mujeres racializadas, responden no solo a principios de opresión y

dominio fundamentados en la raza, la clase y el género, sino que también, a ideologías y nuevas tecnologías del poder que exponen a algunos sujetos a la muerte, mediante la exclusión física, social y política (Castellanos 2006, 132).

### **2.3. ¿Y acaso no soy una mujer? Las “mujeres” en el sistema universitario en Colombia.**

Si la teoría feminista estadounidense no necesita explicar las diferencias que hay entre nosotras, ni las resultantes diferencias en nuestra opresión, entonces, cómo explicas el hecho de que las mujeres que te limpian la casa y cuidan de tus hijo, mientras asistes a congresos sobre teoría feminista, sean en su mayoría mujeres pobres y mujeres de color?, ¿Qué teoría respalda el feminismo racista? (Lorde, 2003 citada por Curiel 2007)

Al iniciar el siglo XX en Colombia, la situación educativa de la mujer no difería mucho de su realidad durante siglo XIX. Su formación se asociaba a los oficios del hogar, la religión y todas aquellas artes que fortalecían sus funciones sociales como “el ángel del hogar” o como maestras en las Escuelas Normales fundadas desde 1870, como prolongación de las labores de cuidado en la vida pública.

Con la llegada de la segunda década del siglo XX, se inició también un proceso de industrialización interno y con este, la transformación paulatina de las representaciones y las funciones sociales tanto de las mujeres blanco-mestizas de clase media como de las “minorías” étnicas del país, quienes producto de los cambios sociales, políticos e ideológicos internos y externos, pasaron a ser integradas y ocupar nuevos roles en la sociedad.

En el caso de las mujeres, la transformación de las representaciones y sus funciones en la sociedad, estuvieron ligadas al movimiento sufragista, el movimiento estudiantil universitario y la legislación educativa que introdujo ideas modernas en torno a la educación

de carácter práctico e industrial en el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas creado en 1927. Así como también, en la formación normalista que incorporó la enseñanza comercial y la creación de Colegios Mayores de Cultura Femenina conocidos también como “Universidades Femeninas” (Lopez Oseira 2002), que aunque no daban una preparación equivalente al bachillerato masculino y por tanto contribuían a fortalecer las diferencias existentes entre hombres y mujeres, ofrecían posibilidades impensables en el siglo XIX (Piñeras de La Ossa 2002, 20).

Fue entonces en 1930 con el gobierno liberal de Enrique Olaya Herrera, donde la educación de las mujeres alcanzó un sustento jurídico con la Ley 28 de 1932 y el Decreto 227 de 1933, que reguló los programas de educación primaria y secundaria para hombres y mujeres, y así, las posibilidades para esta últimas de obtener un bachillerato por primera vez en la historia del país.

Estas disposiciones legales tuvieron una mayor repercusión al sintetizarse en la reforma constitucional de 1936, “considerada como la base para el resto de transformaciones políticas, sociales y económicas, así como para los proyectos de modernización, democratización y refuerzo de la identidad nacional” (Lopez Oseira 2002). Con ello se incentivó a las mujeres a participar enérgicamente de las actividades del sector productivo y por tanto de la universidad.

De allí se desprendió, el Decreto No. 1972 de 1933 que posibilitó el ingreso de las mujeres en los centros de educación superior (Ibarra y Castellanos 2009, 73). Entre las mujeres que lograron ingresar se destacan figuras emblemáticas como la rusa Paulina Beregoff, primera mujer docente titular en la Universidad de Cartagena en 1930 en el campo de la bacteriología, y Gabriela Peláez Echeverri, primera mujer graduada en la escuela de derecho de la Universidad Nacional en 1941.



Paralelo a estas transformaciones en la educación básica que posibilitaron el ingreso de las mujeres blanco-mestizas de clase media a los centros de educación superior, se ubican las primeras tres generaciones de hombres negros que ingresan a las más importantes universidades del país, como un mecanismo de movilidad social (Caicedo 2013) que consolidó las nacientes clases medias negras en ciudades como Cartagena, Cali, Bogotá (Urrea Giraldo 2011).

Lo que significa que los años treinta constituyeron el inicio de una larga carrera de producción intelectual afrodiaspórica en Colombia, que se inclinó hacia la dignificación de la condición histórica de las culturas africanas y sus descendientes en el país, en contra respuesta de la invisibilidad y la discriminación racial que limitaba en mayor medida la participación de personas negras en las estructuras de decisión política.

De acuerdo con los planteamientos José Antonio Caicedo en su trabajo titulado *A mano Alzada. Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana* (2013). Estos intelectuales negros se subdividieron/subdividen en tres grandes tendencias que son: la de los parlamentarios, los humanistas y los científicos sociales.

En lo que respecta al primer grupo, cabe señalar que “lograron acceder a lugares de poder público como resultado de *experiencias individuales* más que colectivas”, aquí se destacaron abogados de gran trayectoria en la política nacional como Sofonías Yacup Carabalí, Diego Luis Córdoba y Natanael Díaz para el norte del departamento del Cauca, “quienes se concentraron en reivindicar igualdad de oportunidades (...) para acceder a derechos históricamente negados” (2013, 267-268).

Por su parte los humanistas, aparecieron fundamentalmente durante la segunda mitad del siglo XX, cuando en el mundo se desarrollaba un periodo de convulsión racial y

anticolonialista que se caracterizó por las continuas luchas contra el Apartheid en Sudáfrica, las guerras por la descolonización y el Movimiento de los Derechos civiles en los Estados Unidos. En este grupo se destacan figuras como Jorge Artel, Manuel Zapata Olivella, Juan Zapata Olivella, Arnoldo Palacios, Hugo Salazar Valdés, Helcías Martán Góngora entre otros, quienes a diferencia del primer colectivo, dan cuenta del fenómeno del racismo como un problema que afecta a las culturas negras y las subjetividades de quienes la conforman (Caicedo 2013, 273-434).

En palabras del mismo autor, estos intelectuales negros se preocuparon por afirmar la identidad racial, étnica, cultura y regional “como una manera de reivindicar en sus letras la memoria de la africanía, el mestizaje y la identidad de origen africano como parte de la cultura nacional” (2013, 277) en tanto y en cuanto, estrategia de dignificación de la humanidad negra.

Por su parte el tercer grupo, conformado por científicos sociales-, como el “*etnólogo de la negritud*” en el sur occidente colombiano Rogerio Velásquez Murillo, el antropólogo de la cultura palenquera Aquiles Escalante, y el sociólogo chocoano Amir Smith Córdoba, representaron:

“un acontecimiento diaspórico en doble vía, de una parte por el surgimiento de nuevos académicos en el propio campo de las disciplinas, es decir sujetos racializados, y por otro, representantes “genuinos” de las culturas objeto de estudio; en segundo lugar por las implicaciones de orden epistémico que van a devenir de los hallazgos y aportes de estos académicos negros a la génesis y consolidación del pensamiento diaspórico en las disciplinas sociales” (2013, 436-437).

El efecto inmediato del ingreso de estos y otros hombres negros en las universidades del país durante el siglo XX, fue la apertura del debate sobre el racismo estructural y epistémico. Ello propició la emergencia de grupos de estudio, de investigación y colectivos de reflexión en los que la educación fue entendida inicialmente como una práctica liberadora

y poco tiempo después, como una práctica igualitaria que debía dignificar la historia de las culturas negras y sus descendientes en Colombia (Caicedo y Castillo G 2008).

En este escenario se desataca el CIDCUN, Centro para la Investigación de la Cultura Negra, creado por Smith A. Córdoba quien dirigió también la publicación del periódico Presencia Negra; La Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas y el Centro de Estudios Afrocolombianos, dirigidos por Manuel Zapata Olivella, el Centro de Estudios “Franz Fanón”, dirigido por Sancy Mosquera, y el Circulo de Estudios Soweto en Pereira, hoy conocido como el Movimiento CIMARRON liderado por Juan de Dios Mosquera (Castillo y Caicedo 2014).

Pese a esto, sólo fue con la llegada de finales del siglo XX y la incorporación de diferentes instrumentos jurídicos del derecho internacional como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por Colombia con la Ley 21 de 1991 que se estableció el reconocimiento jurídico a las poblaciones étnicas en el país, pero fundamentalmente de la indígena (Jojoa 2008, 239).

En el caso de las comunidades negras, fue necesario el desarrollo de movilizaciones por parte de las organizaciones civiles que exigieran la inclusión del artículo transitorio 55 que posibilitó poco tiempo después, la Ley 70 de 1993 o Ley de Comunidades Negras. Ley que propició la existencia de los derechos étnicos colectivos en Colombia y propuso mecanismos para la protección y el desarrollo de la identidad cultural a través de una política etnoeducativas materializada en el Decreto 804 y el decreto 1122 de 1998 que exige la obligatoriedad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a fin de visibilizar en la educación básica y media (pública y privada), los legados de las comunidades negras como forma de resarcimiento de la invisibilidad histórica y el racismo escolar en el país.

En materia de la educación superior, está el artículo 67 de la Constitución que señala la educación como un derecho fundamental y el artículo 40 de la Ley 70 la cual plantea que:

“El Gobierno destinará partidas presupuestales para garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación superior a las miembros de las comunidades negras.

Así mismo diseñará mecanismos de fomento para la capacitación técnica, tecnológica y superior, con destino a las comunidades negras en los distintos niveles de capacitación. Para este efecto, se creará entre otros, un fondo especial de becas para la educación superior administrado por ICETEX, destinado a estudiantes de las Comunidades Negras de escasos recursos y que se destaquen por su desempeño académico” (Ministerio de Educación Nacional 1993).

Ahora bien, lo que me interesa mostrar con los dos anteriores aspectos es que aunque las producciones intelectuales de mujeres blanco-mestizas y hombres negros alcanzaron una mayor circulación en el país a final del siglo, ello no significó ni significa hoy día, que los intelectuales racializados y sus escritos hayan sido o sean visibilizados en el mundo de la academia nacional, ni que las desigualdades sociales para los miembros de las comunidades afrodescendientes en el país, hayan disminuido o hayan mejorado significativamente, dado que estos adolecen de un mayor reconocimiento en la literatura nacional.

Por otro lado, cabe insistir en que el pueblo negro en general requiere de mejores condiciones de vida que les permita romper con los índices de necesidades básicas insatisfechas más altas del país en comparación con otras poblaciones como la indígena y la blanco-mestiza.

Un ejemplo de ello nos lo proporciona el Censo de 2005 que para el caso de Cali “mostró una población de 2.052.535 habitantes, de los cuales 22.313 corresponde a población auto-reconocida como indígena (0,55%), 1.092.169 habitantes afrodescendientes (26,95%) y 2.899.852 corresponden a población no étnica (71.56)” o blanco-mestiza (DANE & CIDSE, 2010, 50).

Ese 26,95% de la población afrodescendiente residente en la ciudad de Cali, está localizado especialmente al oriente de la ciudad en las comunas: 14 (51,1%), 15 (49,7%), 13 (37,9%), 7 (37,8%), 12 (37,5%), 11 (33, 1%), y 16 (27, 0%) (Cidse, s.f, 14-20), sectores que “coincidentalmente”, concentran las tasas más altas de necesidades básicas insatisfechas, es decir, con condiciones de vivienda y servicios públicos inadecuados o inexistentes, hacinamiento crítico, inasistencia escolar de los menores de 12 años, y finalmente un alto índice de dependencia económica (Cidse, s.f, 64), que ubica a esta población en los oficios de menor valor social y por tanto, más mal remunerados.

Lo que significa que, la población no étnica tiene las tasas de asistencia escolar más altas, mientras que por ejemplo la población afrodescendiente entre los 3 y 5 años presenta las más bajas tasas de asistencia escolar en el total de Cali con grandes diferencias frente a los indígenas y los no étnicos (6,49% y 8,09% menos respectivamente), siendo la población afrodescendiente, la que en la educación básica asiste en menor proporción que la población indígena, y sobre todo, los no étnicos. Mientras que en el marco de la educación superior, la diferencia es más significativa, pues de la población entre 25 y 29 años, de la población no étnica alcanza un 13,0%, los indígenas el 11. 5 %, y el 10,4% se concentra en la población afrodescendiente (DANE & CIDSE, 2010, 62).

Todo esto incide directamente en las mujeres racilizadas, pues somos quienes llevamos a costas el peso de todas las invisibilizaciones y subvaloraciones de género, raza y clase que han alimentado nuestra exclusión histórica como sujetos de interés social y académico particularmente.

Pongamos por caso el movimiento de mujeres en el país, que “tiene la peculiar arrogancia de emprender debates sobre teoría feminista sin entrar a analizar nuestras numerosas diferencias y sin conceder [mayor] espacio a las significativas aportaciones de

las mujeres pobres, Negras, del tercer mundo y lesbianas” (Lorde 2003, 115). Véase por ejemplo, cada uno de los textos anteriormente citados sobre mujeres académicas o mujeres en la educación superior, así como también, trabajos investigativos como *Las mujeres en la historia de Colombia* publicado bajo la dirección de Magdalena Velásquez (1995), que cuenta con 41 artículos organizados en tres tomos (Mujeres, historia y política; Mujer y sociedad; Mujer y cultura), y solo el artículo de Nina S. de Friedemann y Mónica Espinosa titulado “La mujer negra en la historia de Colombia” (Tomo II) se ocupa de las mujeres afrodescendiente en los estudios del país<sup>6</sup>.

Otro ejemplo puede ser, el trabajo titulado *Bibliografía sobre violencia de género* de Magdalena León (2011)<sup>7</sup>, una de las más destacadas feministas en Colombia, que clasifican 840 títulos bajo cuatro grupos bibliográficos que son Colombia, América Latina y el Caribe, África, América del Norte, Asia y Europa, pero solo se localizan ocho (8) trabajos explícitos sobre violencia étnico-racial relacionados con las mujeres afrodescendientes y otros dos (2) relativos al ámbito educativo de treinta textos referenciados en este aspecto

En otras palabras, puede decirse que las experiencias y realidades de las mujeres racializadas no han sido reflejadas durante mucho tiempo en las producciones académicas del país, pues las categorizaciones sobre la opresión-dominación continúan ancladas a definiciones neocolonialistas que refuerzan el carácter racista, heteronormativo y masculinizado de la academia, pues se continúa privilegiando “los procesos de larga duración y el protagonismo masculino y de las colectividades con lo cual se tiende a

---

<sup>6</sup> En este mismo tomo aparece para el caso de las mujeres indígenas un solo artículo titulado “La mujeres indígenas: antagonismo y complementos” de Myriam Jimeno.

<sup>7</sup> En este trabajo, donde puede ubicarse Estos trabajos provienen de producciones académicas de investigadoras/res de centros de pensamiento, de ONG, del movimiento de mujeres, de la cooperación internacional y de entidades estatales

generalizar cierto tipo de sujeto y procesos” (Duby y Perrot 1993 citado por Camacho 2004:171). Ello oculta la existencia de diferencias y jerarquías entre sujetos de acuerdo a la ubicación geopolítica, el origen social, el color de piel, el nivel académico y la identidad social y sexual.

Veamos ahora como esta invisibilización/omisión se traduce en la poca participación de docentes afrodescendientes en la historia de Universidad del Valle.

#### **2.4. Las políticas educativas y su ejercicio en la Universidad del Valle.**

En el contexto social, político y económico de la segunda mitad del siglo XX, caracterizado por la posguerra, durante el comienzo de la segunda fase de desarrollo industrial del país, la producción de bienes intermedios y la inversión extranjera en el eje metropolitano Cali-Yumbo, se aprueba la ordenanza N° 12 de 1945, por medio de la cual se crea la Universidad Industrial del Valle del Cauca, propuesta por el liberal y antiguo rector del Instituto Antonio José Camacho, Tulio Ramírez. La finalidad de esta era la de capacitar el personal que tendría la responsabilidad de transformar la “desordenada ciudad de Cali y sus territorios de influencia” (Ordonez Burbano 2007).

Sus primeras labores inician en la sede el Claustro de Santa Librada con la Escuela de Comercio Superior y Administración que venían funcionando en paralelo con la Escuela de Enfermería creada en 1920, la Facultad de Agronomía que en 1946 fue incorporada a la Universidad Nacional y trasladada a la ciudad de Palmira y el Colegio Femenino de Segunda Enseñanza, separado posteriormente de la Universidad.

En 1954 pasa a denominarse Universidad del Valle, bajo la Ordenanza N° 10 de diciembre 16 de 1954. En este mismo periodo se crea la Facultad de Química Industrial, los departamentos de Física, Matemáticas y de Ciencias Sociales y Económicas y se pone en

marcha en la Facultad de Medicina, el examen de ingreso para la selección de sus estudiantes, evaluación que poco tiempo después se extiende al resto de facultades<sup>8</sup>.

Cabe decir, que “la existencia de una prueba objetiva como pre-requisito de ingreso a la universidad constituye una barrera difícilmente franqueable para quienes han recibido el tipo de formación más diferente” (Rama 1970, 199), como la población negra e indígena que aumenta su presencia en la ciudad. Recordemos que este aumento es el resultado de los destierros del campo y del primer ciclo de la industrialización de la ciudad (1944-1952), que generó “cambios en la estructura industrial, cambios tecnológicos intensivos en capital que elevaron la productividad del trabajo, aceleración de la migración, nueva localización industrial, cambios en la cultura y la mentalidad de la población, intensificación de la invasión en tierras para uso residencial y expansión hacia el oriente” (Vasquez 2001, 91)

Ahora bien, a finales de los años cincuenta, el 16 de octubre de 1958 se funda la Universidad Santiago de Cali, primera universidad privada de la capital vallecaucana, fundamentalmente como respuesta a las limitaciones espaciales para estudiar derecho en la ciudad. Dos años más tarde la Universidad Obrera y en 1963 la Universidad Autónoma de Occidente.

Con la Reforma Constitucional de 1968 que transforma radicalmente el sistema de educación superior se producen dos fenómenos claves. Primero, el fortalecimiento del carácter centralizado y tecnocrático en la educación superior que desplaza las políticas culturales e investigativas a institutos creados para dicho fin. Entre ellos el Instituto de

---

<sup>88</sup> De acuerdo a conversaciones sostenidas con el historiador Francisco Zuluaga durante los meses de agosto y septiembre del año en curso. Pudo aclararse que estas evaluaciones tenía como fin garantizar el ingreso de jóvenes provenientes de las más prestigiosas instituciones de educación media de la ciudad de Cali, pues varias de sus preguntas tenían como función medir los conocimientos sobre la alta cultura entre otros conocimientos que solo se ofertaban en el pensum de centros educativos como El Colegio Británico y el Colegio Americano, entre otros.



Fomento a la Educación Superior (ICFES), El Instituto de Investigaciones Científicas José de Caldas (Colciencias), el Instituto Colombiano de Cultura (Colcultura), además de la transformación del Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior (ICETEX).

Segundo, el aumento indiscriminado de instituciones de formación técnica y tecnológica y de universidades privadas como la Universidad San Buenaventura fundada el 24 de agosto de 1970 y la Universidad Javeriana fundada el 6 de octubre del mismo año para el contexto de la ciudad de Cali.

Una consecuencia directa e indirecta de esta coyuntura en la Universidad del Valle, fue el inicio del proceso de traslado a la Ciudad Universitaria, con las divisiones de Humanidades, Ciencias y Educación y la regionalización de la institución en ciudades como Palmira, Buenaventura, Zarzal, Cartago y Sevilla (Ordonez Burbano 2007, 101-105).

En este mismo contexto, apareció por primera vez en la historia de la Universidad (sede Cali), un proceso organizativo afro estudiantil conocido como “Bloque Uganda”, en el que se articularon fundamentalmente, estudiantes de la Costa Pacífica que vivían en las residencias universitarias y estaban ideológicamente conectados con los procesos de reivindicación étnica-racial a nivel internacional en la que se destacaban figuras como Malcom X, Las Panteras Negras, Martin Luther King.

Según el informe de la decana de los estudiantes de aquel entonces, María Paola Croce, citada por Ordoñez, este colectivo representaba una amenaza para el buen y armónico funcionamiento de la institución, pues:

“aunque existían reglamentos de supervisión, por parte de la Administración de la Universidad, algunas personas, que no cumplían con los requisitos, se ingeniaban para disfrutar el servicio. En 1975, por ejemplo, estudiantes de Buenaventura y Puerto Tejada se

habían tomado un bloque para uso exclusivo de ellos y lo bautizaron con el nombre de *Uganda*” (2007, 149).

Cabe destacar, que pese a la estigmatización con la que se recuerda hasta la fecha a este colectivo, uno de sus mayores logros fue el apoyo brindado al Congreso de Cultura Negra realizado por el más importante intelectual negro del siglo XX, Manuel Zapata Olivella en 1977. Congreso que tuvo “tres líneas gruesas de reivindicación (...): la lucha contra la discriminación racial, la lucha contra la desigualdad económica y política de los negro, y la afirmación de la africanía como su horizonte de identidad cultural” (Caicedo 2013, 198).

Ahora bien, con la llegada de la década de los ochenta y los noventa del siglo pasado, aparecieron otros colectivos de reivindicación étnica como el Grupo Interdisciplinario Afrocolombiano (GIAFRO) y el Grupo Afrocolombiano de la Universidad del Valle (GAUV) centrados la reclamación de derechos y luchas antidiscriminatorias desde el ejercicio de reflexión y producción académica con base en la Constitución de 1991, así como también nuevos grupos de investigación y centros universitarios regionales en materia de políticas institucionales.

Este cambio constitucional no solo produjo profundas transformaciones para el sistema universitario del país, sino también en las políticas de reconocimiento jurídico de la condición étnica de los grupos minoritarios como las comunidades afrodescendientes.

En el primer caso, apareció la Ley 30 de 1992 que redefinió la educación superior como un servicio público, es decir que adoptó una visión economicista al proporcionar una nueva clasificación a las instituciones de educación superior, entre técnicas profesionales, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades con autonomía (- Art 28) y libertad de cátedra.

De este modo, en la Universidad del Valle:

... quedó estatuido que los profesores podrían ser de dedicación exclusiva y tiempo completo, medio tiempo y de cátedra y se introdujo la modalidad de profesores ocasionales, para quienes [fueran] requeridos transitoriamente por un periodo inferior a un año. En el Art 76 se instauro en el marco general del escalafón, del profesor universitario, que sirvió de base para la expedición del Decreto 1444, de 1994, lo mismo que la Ley 04 de 1992, mediante la cual fueron señalados las normas y criterios observables por el gobierno nacional para la fijación del régimen salarial y prestacional de los empleados (Ordonez Burbano 2007, 190).

En el segundo caso, años después apareció la Ley 70 de 1993 o ley de comunidades negras, que propuso mecanismos para la protección y el desarrollo de la identidad cultural a través de políticas etnoeducativas y de acciones afirmativas, que en materia de la educación superior se apoyan en el artículo 67 de la Constitución Nacional (Caicedo y Castillo G 2008, 82), pero en la Universidad del Valle solo entró en vigencia durante el primer periodo académico de 2004, como lo estableció la Resolución 097-03 del Consejo Académico (G. Castillo 2013).

Esta restructuración curricular más allá que flexibilizar sobre el ingreso de poblaciones étnicas a las instituciones de educación superior y fortalecer procesos de educación intercultural en todos los niveles y disciplinas, pasó a reafirmar las maneras de profesionalización occidentalizadas, que mantiene un tipo específico de lineamientos curriculares, y fortalecen los enfoques formativos desde una lógica de las competencias globales de los mercados laborales que re-actualizan el colonialismo en todos los ámbitos de la vida social (Caicedo y Castillo G 2008).

Según los datos proporcionados por Greicy Castillo en su tesis de pregrado, al 2012 habían ingresado a la Universidad del Valle, 985 estudiantes afrodescendientes aproximadamente, los cuales presentaban una tasa de deserción escolar del 53%, en relación con la población indígena que tenía para aquel entonces, una tasa de deserción del 40,4 % de los 981 estudiantes inscritos (G. Castillo 2013, 123). la alta tasa de deserción habla de las

consecuencias de una acumulación histórica de desigualdades sociales y económicas, así como del prejuicio, la discriminación racial y la existencia de lineamientos curriculares estandarizados bajo una lógica universalista que limita hasta la fecha la apropiación de conocimientos de las y los sujetos racializados.

Si bien es cierto que, no es el centro de interés de esta investigación la situación educativa de las y los estudiantes afrodescendientes que han ingresado por Ley de excepción a la Universidad del Valle, estos datos brindan pistas sobre la relación entre Universidad y comunidades negras, la vigencia de prácticas materiales y simbólicas de colonialismo académico, racismo institucional y los efectos del racismo estructural.

Finalmente hay que decir, que la Universidad del Valle es una de las cuatro mejores universidades del país y la más importante en el suroccidente colombiano que a junio de 2015 contaba con 273 programas académicos en toda la universidad y 180 en la ciudad de Cali; 72 de estos en el pregrado y 108 de posgrado; 27.311 estudiantes a nivel regional y 14885 de pregrado y 2936 de posgrado en su sede principal; 1091,8 profesores tiempo completo: 954 docentes de dedicación Tiempo completo en Cali, 635 hombres y 319 mujeres, con niveles de formación en doctorado 36%, maestría 53%, especialización 5% y con pregrado 6%. Mientras 209.3 docentes son ocasionales y Hora Cátedra, 17 de ellas y ellos de tiempo completo y 23 con tiempo parcial<sup>9</sup>.

## **2.5. Docentes afro descendientes en las estadísticas universitarias.**

De acuerdo con José Jorge Carvalho “infelizmente, não existe ainda um censo racial nacional da docência nas universidades públicas e a sua própria inexistência já é um forte

---

<sup>9</sup> Véase: [http://paginasweb.univalle.edu.co/~planeacion/Analisis/Documentos/UVCifras/uv-cifras\\_2015-I.pdf](http://paginasweb.univalle.edu.co/~planeacion/Analisis/Documentos/UVCifras/uv-cifras_2015-I.pdf).

indício da resistência da classe acadêmica de enfrentar-se com sua condição racial privilegiada” (Carvalho 2005-2006, 91).

Por lo tanto la aplicación de un censo en el contexto de la Universidad del Valle, se convirtió en toda una gesta que puso en evidencia resistencias, inconformidades y juzgamientos de “torpeza” por parte de docentes y funcionarios administrativos quienes piensan que con ello se busca “ver problemas donde no existen”, pues preguntar por el aspecto fenotípico del cuerpo docente constituye para ellas y ellos un “peligro que atenta contra el buen nombre del alma mater y de quienes la conforman”.

No obstante para esta investigación, dichas respuestas no son más que evidencias fehacientes del grado de naturalización, legitimidad y violencia (simbólica, epistémica y material) que ha alcanzado el racismo y la discriminación racial en los centros de educación superior en tanto campos de saber-poder.

Con base en la información brindada por algunas decanas, decanos, funcionarios administrativos, empleados no docentes y docentes, estudiantes del movimiento afro estudiantil y el cotejo con bases de datos y los archivos institucionales, pude identificar fenotípicamente ciento veintisiete (127) docentes afrodescendientes (nombrados y hora cátedra) entre 1945 y el primer semestre del 2015, de los cuales el 62% son mujeres y el 38% son hombres como se observa en la gráfica N° 1.

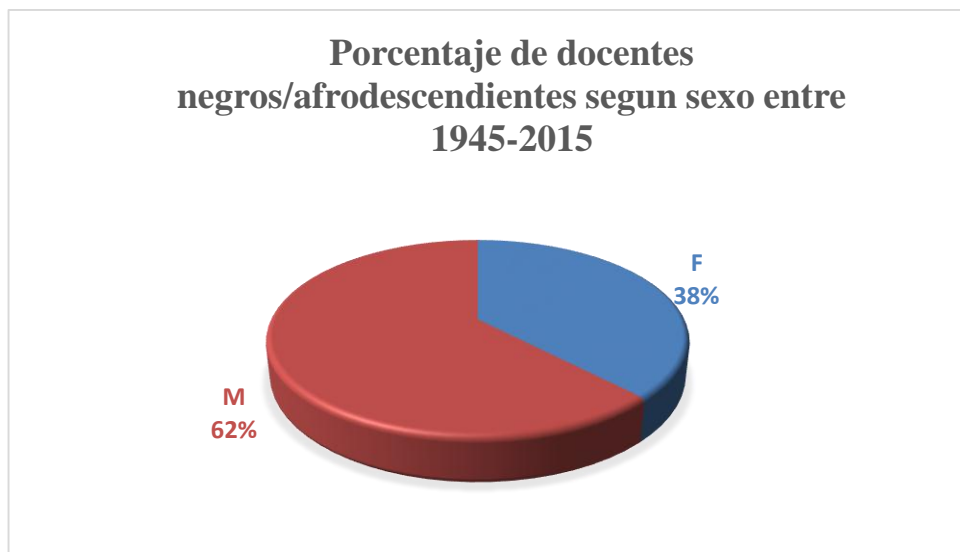


Ilustración 1 Porcentaje de docentes negros/afrodescendientes según sexo entre 1945-2015

Siendo la Facultad de Salud con 28 docentes afrodescendientes, la Facultad de Humanidades con 26 y Facultad de Ciencias Exactas con 16, las tres unidades académicas con mayor presencia y participación de académicas-os afrodescendientes. Seguido del Instituto de Educación y Pedagogía y la Facultad de Ingenieras con 13 docentes cada una, la Facultad de Administración con 12 y la de Artes Integradas con 10. Las que menos docentes afrodescendientes han tenido en la historia de la Universidad son la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas con 7 y el Instituto de Psicología con 2 docentes.

Estas cifras coinciden con los análisis que señalan la pervivencia de profundos prejuicios sociales y étnicos raciales que apartan en general a las personas racializadas de los espacios de los espacios validados de producción de conocimiento y de los ámbitos de poder social, espacios que históricamente han sido ocupados en el caso de América Latina por personas blanco-mestizas quienes en mayor medida, participan de los escenarios de poder y toma de decisiones para la comunidad académica y la vida social en general (Mena

2009) (Caicedo y Castillo G 2008) (Barbary y Urrea 2004) (Viafara y Urrea 2006) (Quintero 2014).

Muestra de ello es José Américo Castillo Bedoya, hasta ahora primer estudiante afrodescendiente identificado durante la investigación, quien se graduó de la Facultad de Ciencias Económicas en 1964, y poco tiempo después pasó ser uno de los pocos docentes de ascendencia africana en la misma institución<sup>10</sup> (Facultad de Ciencias Sociales y Económicas s.f.) junto con José Antonio Muerguito Valencia y Carmen López Mosquera. El primero matemático quibdoseño, quien ingresó a la Universidad del Valle como instructor exclusivo del Departamento de Matemática y Física el 16 de septiembre de 1961 y obtuvo su vinculación definitiva el 10 de octubre del mismo año hasta el 30 de diciembre de 1990 cuando se jubiló (Archivo Histórico de la Universidad del Valle 1961).

La segunda, Carmen López Mosquera, instructora exclusiva de la Decanatura de Cultura desde el 6 de noviembre de 1968 hasta su fallecimiento el 28 de julio de 1995 (Archivo Histórico de la Universidad del Valle 1968), a quien se le recuerda por ser la fundadora del grupo de danzas de la Universidad del Valle, el primero de los grupos de estudiantes universitarios en el suroccidente del país, y uno de los más reconocidos a nivel nacional, que hoy lleva su nombre en conmemoración a su labor y entrega.

Otra muestra de la pervivencia de los prejuicios sociales y étnicos raciales que limitan a las personas racializadas el acceso y participación de y en los espacios de saber-poder, es la escasa presencia de docentes afrodescendientes en la Universidad del Valle en la

---

<sup>10</sup> Este dato se lo debo al profesor Francisco Zuluaga, quien en conversaciones sostenidas durante la investigación hizo referencia al primer y único docente negro visto por el mismo en la Universidad del Valle entre los años 60 y 70. Información que también fue señalada por el chileno y profesor de geografía Luis Valdivia, por la decanatura de la Facultad y el Archivo Histórico de la institución.

actualidad, si comparamos los 127 docentes hallados durante la investigación con los 15.239 docentes de planta (tiempo completo y medio tiempo) vinculados entre 1993 y el 2014 en diferentes unidades académicas de la institución (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional 2015).

Otra importante muestra son las áreas de mayor concentración de docentes afrodescendientes hallados en la Facultad de Salud, donde la presencia de docentes afrodescendientes se ubica en escuelas como la de Rehabilitación y Enfermería particularmente, programas académicos asociados con las labores de cuidado y servicio que en comparación con medicina y psicología, gozan de menor prestigio y estatus social en el campo académico dado que cuenta con menos restricciones para su ingreso, permanencia y continuidad.

Contrario a esto se ubican las Facultades de Humanidades y Ciencias exactas, campos de conocimiento y poder que se muestran como un nicho de considerable concentración para las y los docentes afrodescendientes. En tal caso, su presencia puede estar directamente asociada con tendencias hacia la preocupación por aspectos del género humano y percepciones que referencian a las personas afrodescendientes como buenas para los cálculos matemáticos.

Lo que nos demuestra que el conocimiento no es neutral, sino que obedecen a posiciones jerárquicas de la sociedad y al desarrollo de capacidades instrumentales y necesarias para la ocupación de posiciones en el sub-sistema económico que tienen como función social la reproducción de clase y poder imperante, como lo afirmó al inicio del presente capítulo German Rama (1970), cuando se hizo alusión a las funciones sociales de la universidad en Colombia.



Ahora bien, de los estudios revisados sobre mujeres y comunidades negras en las universidades del país, llegamos a la conclusión de que la gran ausente en dichas investigaciones y en las universidades ha sido y sigue siendo la mujer negra, pues en ambos contextos se suprimen nuestras diferencias y jerarquías internas fortaleciendo las relaciones de poder dominantes.

La mayoría de estudios sobre mujeres se concentran en aspectos asociados con figuras emblemáticas blancas-mestizas y las relaciones sociales de poder en entre los géneros (Vera de Flachs 2005), la feminización de las áreas de conocimiento (Lopez Oseira 2002), la paridad y la desigualdad de género (Ibarra y Castellanos 2009), la movilidad académico-administrativa (Morley 1999), el éxito profesional y los estereotipos científicos (Daza y Pérez 2008).

En ese orden de ideas, la construcción social de la categoría “mujer” de corte universalista hace creer que las realidades de las mujeres blanco-mestizas y de clase media pueden explicar las experiencias vividas por mujeres racializadas y/o sexualizadas sin distinciones de clase, origen étnico-racial o tipo de formación en el medio universitario. Lo que a su paso, perpetúa la ideología euronorcéntrica y con ello, da continuidad al proyecto colonialista en América Latina (Espinosa 2014), al realizar interpretaciones homogenizantes que pretenden ocultar las jerarquías y diferencias socio-históricas entre las mujeres al privilegiar marcos epistemológicos universalistas, hegemónicos y heteronormativos.

Esta práctica de encubrimiento y exclusión, es lo que Espinosa (2014, 318) siguiendo a Maritza Belausteguigoitia llaman violencia epistémica, entendida para efectos de la presente investigación, como la estrategia simbólica y material construida para invisibilizar a la Otra, usurpando y obstaculizando sus posibilidades de representación propia.

Es precisamente esta violencia epistémica, la que ha invisibilizado académicas y artistas negras de gran renombre en la historia del país, como Delia Zapata Olivella. Nació en Lorica-Córdoba el 1 de abril de 1929, se graduó del Colegio Departamental en la ciudad de Cartagena en diciembre de 1927 y de Bellas Artes en la ciudad de Bogotá como Maestra de Dibujo el 5 de diciembre de 1950, lo que la convierte en la primera mujer negra graduada del país (División de Gestión Documental de la Universidad Nacional de Colombia 2015)

Si bien es cierto, a Delia se la reconoce como artista plástica, coreógrafa y la primer mujer negra que ingresó a una universidad en Cartagena (Massa Zapata 2000), su liderazgo en los estudios sobre folclor en el país, no le han valido en buena medida para brillar con luz propia, pues en la gran mayoría de estudios sobre comunidades negras, se la referencia como hermana del intelectual afrodescendiente más importante del siglo XX, su hermano Manuel Zapata Olivella como puede corroborarse tanto en el trabajo de Caicedo (2013), como en la escasa presencia de estudios en el país sobre su vida y obra<sup>11</sup>.

Algo similar ocurre cuando se habla de mujeres negras, y un claro ejemplo de ello es el trabajo titulado *Las hijas del Muntu. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina* de María Mercedes Jaramillo y Lucia Ortiz (2011), donde se hace alusión a Delia Zapata solo como maestra de Leonor González Mina, también conocida como “La Negra Grande de Colombia”.

Aquí es importante decir, que pese a la escasa producción y reconocimiento de la vida y obra de Delia Zapata Olivella a nivel nacional, ella fue una gran investigadora y coreógrafa de Danzas Folclóricas Colombianas en la ciudad de Bogotá entre 1953 y 1967; investigadora

---

<sup>11</sup> Véase por ejemplo, el catálogo de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, una de las bibliotecas más completas del país, también el catálogo de la Universidad Nacional, de la Universidad del Valle y la Universidad del Cauca por mencionar algunas.

y docente del Instituto Popular de Cultura en la ciudad de Cali entre 1963 y 1967; profesora asistente de medio tiempo en la Universidad Nacional desde el 1 de mayo de 1967 hasta el 1 de mayo de 1971 cuando seis días después, fue promovida al cargo de profesora asociada hasta el 15 de marzo de 1983 (División de Gestión Documental de la Universidad Nacional de Colombia 2015), hecho que la convierte hasta el momento, en la primera académica afrodescendiente en el país durante el siglo XX.

En síntesis puede afirmarse, que la supresión de las mujeres negras en las políticas de educación del siglo XX, y la inexistencia de datos claros sobre su presencia y participación de como académicas en los estudios sobre mujeres en las universidades del país y de la Universidad del Valle particularmente, se constituyen en claras expresiones de violencia epistémica, pues contribuyen a legitimar la colonización racilizada, sexualizada y generizada de las mentes, en la medida en que su omisión voluntaria continua considerando que la noción de *ciencia* y de *epistemología* son singulares, objetivas y neutrales y que además de ello, unas mujeres son más aptas para ser consideradas intelectuales y productoras de conocimiento que otras.

### **Consideraciones finales.**

A lo largo de este capítulo, nos ocupamos del contexto político e ideológico del siglo XX que permitió el acceso de las mujeres a la educación superior en Colombia y la aparición de la Universidad del Valle en tanto que espacio de investigación.

Vimos como las mujeres negras son invisibilizadas por el pensamiento académico dominante, el pensamiento social y político negro como por el pensamiento feminista blanco-mestizo de clase media. Espacios donde siempre han primado interpretaciones homogenizantes que pretenden ocultar las jerarquías y diferencias socio-históricas internas,

al privilegiar marcos interpretativos y epistemológicos universalistas, hegemónicos y heteronormativos.

Se pudo evidenciar, que el feminismo blanco-mestizo y de clase media en Colombia, ha convertido sus preocupaciones y necesidades en las de todas las mujeres, omitiendo conscientemente que la categoría “mujer” no es una categoría universal y que todas las sujetas que hacen parte de este grupo social no somos oprimidas solo por el hecho de ser mujeres, ni somos dominadas de la misma manera.

Por esta razón puede afirmarse que gran parte de las investigaciones sobre mujeres en la educación superior tanto en Colombia como en otros países de Latinoamérica, nos proporciona una lectura parcial y sesgada de la realidad de las mujeres académicas, dado que la representación de estas está encarnado en un perfil fenotípico blanco-mestizo anquilosado en la división racial que fundó la modernidad y su ejercicio del poder y del saber, así como en aspectos como la cantidad; las formas de movilidad en el medio académico, la estigmatización o feminización de ciertas áreas de conocimiento (Daza y Pérez 2008, 35) que extienden las labores domésticas asignadas a las mujeres al plano de la vida pública, pero nada nos dice sobre las mujeres afrodescendientes o indígenas, pues sus producciones se rigen por los mismos cánones de la carrera académica tradicional con criterios de corte elitista y occidental (Espinosa 2014, 32). Hecho que las convierte en cómplices de la colonialidad del saber-poder.

Mientras que el pensamiento social y político negro, reproduce patrones patriarcales que caracterizan también el pensamiento académico dominante, en la medida en que se ocultan los aportes de importantes figuras femeninas negras como Delia Zapata Olivella, pionera y difusora del folclor del país y particularmente de la cultura negra del Caribe y el Pacífico colombiano con artículos como el *Manual de danzas de la Costa Pacífica*

*Colombiana “Danzas sacras y profanas”* editado por el Patronato Colombiano de Artes y Ciencia en 1988, “La danzas negras en Colombia” (1965) y “Las danzas que dan origen al folclor colombiano”(1964) por mencionar algunos trabajos.

De igual modo, vimos como la vigencia y operatividad de una ideología racista moderno/colonial en el país, se traduce en la acumulación de desventajas materiales (los más bajos niveles de escolaridad con relación a la población mestiza) y simbólicas que se materializan por ejemplo, en la ínfima presencia de académicos y académicas afrodescendientes en las universidades del país y particularmente en la Universidad del Valle (Zapata 1989) (Caicedo 2012) (Caicedo y Castillo G 2008). Pues de acuerdo con el primer censo de académicxs afrodescendientes realizado en esta institución, solo 127 docentes afrodescendientes han estado vinculados bajo la figura de docentes nombradxs y hora cátedra en 70 años de existencia de una de las más importantes instituciones de educación superior del sur occidente colombiana, región que entre con otras cosas, concentra el mayor porcentaje de población de ascendencia africana del país.

## Capítulo Tercero

### **“No te digo suerte que vos siempre me perseguís”. Fronteras étnicas y obstáculos en el ejercicio docente**

-¿Ya no escribes más? También puedes escribir esto, porque es la verdad. Hay negras que han empezado a creer que podían hacer lo mismo que los hombres. Han abierto libros. Ah, pero lo único que hacían era leer los libros. ¡Había que verlas! ¡Se bebían los libros, se los tragaban! Pero, por desgracia, los libros no consiguieron que sus vidas de negras cambiaran en nada. Un trabajo inútil...

Se golpea la frente con los puños.

-El resultado es que esas cosas se pudren en el interior. ¿Quién quiere saber qué germina en el cerebro de una negra?

Marie-Célie Agnant, *El libro de Emma* (2003, 28)

El texto de Marie-Célie Agnant nos advierte que la acumulación de capitales escolares no es un impedimento para la racialización y generización de las docentes afrodescendientes dentro y fuera del campo académico, pues la matriz de dominación social se encarga de abrir espacios de participación ciudadana, al tiempo que diseña y actualiza los más sofisticados instrumentos de inferiorización, exclusión, marginalización y subordinación que garantizan el sostenimiento del status quo en cada uno de los espacios de la vida cotidiana.

En este capítulo propongo un acercamiento a las trayectorias vitales y laborales de las cinco académicas negras/afrodescendientes, quienes comparten su vinculación laboral con la Universidad del Valle, pero se diferencian significativamente por sus orígenes sociales, el nivel académico, las formas de vinculación laboral, la categoría docente y las experiencias de racialización y generización dentro y fuera del mundo científico.

Para su análisis e interpretación tomo como referencia los aportes de Philomena Essed (2010) y Patria Hill Collins (1998) quienes sostienen que las experiencias y los relatos de racismo y generización de las mujeres negras son una fuente útil de información, pues develan lo que usualmente es encubierto, negado y mitigado por el grupo dominante (2010, 154-155), al tiempo que evidencian “una posición afuera/desde adentro [que] opera en la creación de un nuevo ángulo de visión con respecto al proceso de supresión” de conocimiento y fortalece la cultura general de resistencia (Hill Collins 1998, 266).

En consecuencia, Suely Kofes señala que dichos relatos están cargados de informaciones, evocaciones y reflexiones, pues como “fuentes de información (hablan sobre una experiencia que sobrepasa al sujeto que relata), como evocación (trasmiten la dimensión subjetiva interpretativa del sujeto), [y] como reflexión (contienen un análisis sobre la experiencia vivida)” (1998, 84).

Se proponen dos momentos de discusión donde pongo se evidencia el ejercicio constitutivo y constituidor del patriarcado y la colonialidad/racista en tanto caras de una misma moneda. El primer momento estará centrado en las trayectorias vitales y laborales de las cinco académicas afrodescendientes estudiadas, sus experiencias de racialización y generización en la vida cotidiana, así como también, los logros obtenidos durante el ejercicio docente. El segundo momento se enfoca fundamentalmente, en las experiencias de racismo y discriminación como fronteras étnicas y obstáculos de la vida académica y las formas como dichas situaciones son interpeladas o no por cada docente.

Con lo anterior, se analizará el racismo como un sistema de desigualdades estructurales y un proceso histórico, que se crea y se recrea a través de prácticas rutinarias que con el peso del tiempo y la credibilidad de los discursos hegemónicos, se perciben como naturales.

### **3.1. Orígenes, trayectorias sociales, generización y racialización en la vida cotidiana de cinco académicas afrodescendientes.**

Como se señaló anteriormente, esta sección está dedicada a las trayectorias vitales y laborales de las cinco académicas afrodescendientes de la Universidad del Valle y la relación que guardan estas con las experiencias de racismo y discriminaciones en la vida cotidiana. En ellas se privilegiaron las dimensiones de clase, género y procedencia étnico-racial en relación con la opresión, a fin de demostrar sus similitudes y diferencias de acuerdo con el mayor o menor poder adquisitivo, el cual crea y/o mantiene estructuras de desigualdad étnico-racial y de género.

Para iniciar, cabe hacer referencia a Esperanza Puertas Arias, quien nació en Tumaco-Nariño el 16 de septiembre de 1950, en el seno de una familia de clase media de su localidad. Su padre Polidoro Puertas Sánchez oriundo de la Tola-Ecuador fue un hombre de desatcados conocimientos, que como ciudadano del mundo, le inculco desde muy pequeña la pasión por las letras y el amor por la cultura.

Su madre Dolores Arias de Puertas, una estricta mujer con quien tuvo 11 hijos, fue un ama de casa que durante su estancia en Tumaco, se dedicó a la administración de una microempresa familiar, pero su formación religiosa y de elite provocó el aislamiento de sus hijas e hijos de las dinámicas de la vida popular.

Cuenta Esperanza que *“alguna vez [le] celebraron un cumpleaños con té y galleticas” y que nunca jugo en la calle como los niños y niñas de los sectores populares, pues su madre, usualmente decía que “habían dos tipos de negros: Negros de cernir en costal y negros de cernir en seda”*.

Una vez en la ciudad de Cali, la situación económica de la familia Puertas cambió dramáticamente, al punto que llegaron a vivir en una casa de inquilinato hasta que poco



tiempo después logran comprar una casa en el barrio La Belén, ubicado en lo que hoy día se denomina Siloé o la Comuna 20, al occidente de la ciudad. Ello no significó sin embargo que las costumbres de su madre se transformaran al interior de la casa, pues *“ella se siguió sintiendo superior a la media”*.

Con la separación de los padres, los hermanos mayores pasaron a asumir las responsabilidades económicas del hogar, entre ellos el pago de la educación de las hermanas menores, lo que llevó a que Esperanza se formara en el Colegio Moderno, una institución de carácter comercial que le proporcionó las habilidades necesarias para desenvolverse como una excelente secretaria años después en empresas como Obras Técnicas Industriales y el Instituto Mora, entre otros.

Una vez obtuvo el bachillerato, estudio en la Alianza Colombo Francesa y tiempo después, ingresó a la Universidad del Valle como estudiante de matemáticas. Carrera que abandonó por las constantes llegadas tarde que le impedían obtener buenas notas y bajaron considerablemente su promedio académico.

Para aquel entonces ya conocía a quien posteriormente se convertiría en su esposo por cinco años y con quien tuvo dos hijos varones. En el marco de esta relación sentimental, experimentó la racialización, pues *“la gente de su familia, sentía que era un desperdicio que él se fijara en una persona de color. Eso [le] llama la atención porque igual, era gente pobre. Ni siquiera era gente que tuviera dinero ni mucho menos”*.

Aunque Esperanza aclara que permaneció con su esposo pese a las críticas de la familia de él, la inferiorización y la descalificación cultural de la que es víctima por ser una mujer negra y el un hombre mestizo se relacionan directamente con la idea bastante

extendida en la sociedad en general, de que la mujer negra es para la cama y la mujer blanca para la casa.

Aquí, la diferencia racial y étnica ocupan un lugar fundamental en la construcción de parejas interraciales evidenciando los conflictos culturales que durante el siglo XIX en América Latina dieron lugar a políticas eugenésicas o de “limpieza de sangre” (Duncan 2001) y que hoy, claramente atribuyen un status social y un lugar de privilegio a las mujeres blanco-mestizas, pues siguiendo a Viveros “el matrimonio constituye la forma legal más apropiada de vínculo entre iguales, social y racialmente, en tanto que las uniones de hecho están reservadas a las parejas consideradas desiguales por razones sociales y raciales” (Viveros 2008, 260).

Ahora bien, en lo que respecta al ejercicio docente, cabe señalar que Esperanza Puertas ingresó a la Universidad del Valle como mecanotaquígrafa en el Departamento de Ciencias Fisiológicas en el área de Salud el 7 de abril de 1975 y ocho años más tarde ingresó a la Licenciatura de Lenguas Modernas. En 1993 inició su maestría en Lingüística y español, al tiempo que se desempeñaba como secretaria donde alcanzó el máximo nivel. Para este mismo año, incursionó por primera vez como docente hora cátedra en la licenciatura de Lenguas Modernas y en julio de 1995 hasta julio de 1999 coordinó las actividades académicas del Instituto de Estudios del Pacífico, como las que se llevaron a cabo en el Convenio MEN-ICETEX-UNIVALLE donde participaron un grupo de docentes de Buenaventura registrados en el programa de formación docente en el área de lenguaje.

Al finalizar este ciclo por disposiciones administrativas que no le dieron continuidad al Instituto, pasó a ser la profesional encargada del área de capacitación de la División de Recursos Humanos de la Universidad del Valle, al tiempo que continuaba como profesora contratista de los seminarios de investigación y producción e interpretación de textos

académicos hasta el 31 de diciembre de 2005, cuando se retiró para iniciar su proceso de jubilación.

Actualmente se encuentra retirada del ejercicio académico, y en proceso de recuperación de una fuerte y larga enfermedad que le exigió mantenerse en profunda calma.

Por su parte, Doris Hinestroza Gutiérrez, nació en Calima-Valle el 24 de mayo de 1954. Es PhD en Matemáticas por la Universidad de Cincinnati. Tiene una hija y un nieto y a diferencia de las otras académicas negras, proviene de una familia muy humilde que se forjó en Cali en el Barrio La Isla, ubicado al nororiente de la ciudad en la Comuna 4. Uno de los tantos barrios de la capital vallecaucana, construidos por sus mismos habitantes en procesos de recuperación de tierras, mal llamados de “invasión”, en el que cada familia se vio en la obligación de tener sus casas armadas como medida para asegurar los lotes.

Doris cuenta que,

*“en 15 días esa gente se unió para intentar ayudarle al otro [a] que armara sus casas. Y mamá como era avispadita (...) armó una casa de cartón, donde la puerta era de papel y el techo era de cartón. Entonces es una casa de cartón armada para tener ahí a sus hijos [así fue como] el 21 de septiembre se creó la Isla y se creó en 15 días. ”*

Doris, se auto identifica de todos los grupos étnicos, pues proviene de una familia donde el origen no fue un determinante para la configuración de las relaciones de pareja. Su madre es una aguerrida mestiza de Palmira-Valle y su padre un negro de Tadó, Chocó. Tiene cuatro hermanos biológicos y dos de crianza, a quienes considera igualmente hermanos suyos. Su abuela materna fue una “india mema” del Cauca como le decía de cariño, y su abuelo un hombre “blanco” oriundo de Antioquia.

En su infancia, experimento el racismo cuando junto con su madre buscaban un colegio de mejor calidad para continuar sus estudios y alguien les dijo: *“no pero en este colegio no reciben negritos (...) Ni haga cola que aquí no la reciben”*. Pero como, en sus propias palabras, *“cuando yo me propongo algo no hay poder humano que me detenga yo voy como un bólido”*, este episodio aunque marcó su experiencia de vida, no fue impedimento para seguir buscando otras opciones de formación en lo adelante.

A pesar de que Doris, ha visto en cada dificultad una posibilidad de construcción, es importante insistir en que “la situación económica de las mujeres afrodescendientes está caracterizada por la exclusión y la marginalización económica” y que en gran medida, la pobreza es la norma y la característica más común de sus historias de vida (Campbell 2003, 38).

En buena medida, las mujeres afrodescendientes son las que están incorporadas a la economía “informal” debido a la segmentación del mercado de trabajo y la escasa inserción en la educación primaria, secundaria, media y superior como resultado de la acumulación histórica de discriminaciones que restringen el acceso, la permanencia y continuidad en el sistema educativo.

Una muestra de ello es el trabajo titulado “El derecho a no ser discriminado” citado por María Isabel Mena (2009), estudio que sustenta que “las personas afrodescendientes en Colombia enfrentan barreras en el acceso y permanencia en el sistema educativo ante la inoperancia del Estado para cumplir su obligación de garantizar el derecho a la educación primaria de la población afrocolombiana” (Mena, Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela 2009, 18) y cuando se tiene, se deben enfrentar carencias materiales, representaciones, iconografías, prácticas y discursos que sostienen la idea de

inferioridad moral e intelectual de las y los descendientes de africanos (E. Castillo, Yo no me llamo negrito... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá s.f.).

*En el colegio Santa Cecilia yo era la única morochita del colegio (...) siempre estudie sin libros (...) Cuando entre a quinto lo que hoy es décimo grado, había que comprar un libro que era de francés y ese libro de francés era imposible de comprarlo para mi mamá. Entonces yo le pedí a mi mamá que me comprara un cuaderno de 100 hojas y le pedí a alguien que me prestara el libro. Entonces yo copie todo el libro a mano (...) escribí todo el libro con las rayitas con los ejercicios. Todo completo. En una de las clases la profesora dijo - ¡Saquen su libro, guarden sus cuadernos que vamos hacer un examen!- y el examen era un ejercicio que estaba en el libro. Entonces yo fui sacando mi cuaderno y ella me dijo ¡Doris, anulado su examen! Y pues me dio vergüenza decirle que ese era mi libro y llore y llore en el salón porque me daba pena (...) cuando la profesora se vino hacia mí me dijo - ¡A ver, pásame ese cuaderno que se lo voy a quitar! Le dije no profesora, es que ese es mi libro. Entonces ella no lo podía creer (...) Finalmente ella me dijo continúe trabajando, yo continúe, después le entregue el cuaderno.*

El anterior relato, muestra que las limitaciones para las personas afrodescendientes en el sistema educativo no son una cuestión mental, sino una acumulación de condiciones materiales y simbólicas de desventaja con relación al resto de la población no afrodescendiente, que ponen en peligro la calidad de su formación y las posibilidades reales de movilización social, al tiempo que afecta su dimensión psicológica, pues produce una baja autoestima, auto negación, falta de reconocimiento, soledad en el aula, distanciamiento, poca participación y como en el caso de Doris, vergüenza por su condición socio-racial.

Ahora bien, con su esfuerzo y compromiso, Doris logró graduarse de bachillerato en el Colegio Santa Cecilia e ingresar a la Universidad del Valle contra la voluntad de su madre, para quien esta posibilidad representaba un problema más para sobrellevar. En esta ocasión fue con la ayuda económica de sus vecinos, que logró pagar la primera matrícula

universitaria. Posteriormente, estudió incansablemente para ganarse el primer puesto que la exoneraba de cubrir los costos de la pensión.

Una vez graduada de matemáticas, logró incorporarse al mismo programa mediante concurso como profesora instructora entre 1978 hasta 1980. Después pasó a ser profesora auxiliar hasta 1981, y entre 1981 a 1987 alcanzó el cargo de profesora asistente. Durante este periodo, obtuvo su título de maestría en 1982, y entre 1992 y 1993 alcanzó el título de profesora asociada. Aquí, realizó un doctorado sobre matemática aplicada a la línea de los problemas inversos en la Universidad de Cincinnati, Estados Unidos, lo que la llevó a convertirse en la primera doctora de matemáticas del Valle del Cauca para 1992.

Su campo de estudio es la matemática aplicada y particularmente, los problemas inversos mal puestos y técnicas de regularización. Fue decana de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas en 1997 y entre el 2003 y el 2006; vicerrectora de ACOFACIEN, Asociación de Facultades de Ciencias del país. Vicedecana Curricular de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas en 1997 y el 2000. Jefa del Departamento de Matemáticas en varias oportunidades y directora del Programa Editorial de la Universidad del Valle entre 2011 y 2013, periodo en el cual, esta dependencia realizó y vendió más de 300 publicaciones con las más altas medidas de calidad (Campus 2012, 9).

Ha sido profesora visitante en varios centros de investigación a nivel nacional e internacional, y entre sus premios y distinciones cabe señalar el de 1991, cuando fue premiada como una de las diez mujeres que trabajan en las matemáticas aplicadas, distinción entregada por WWM. En 1997, se la reconoce como profesora distinguida del Departamento de Matemáticas de la Universidad del Valle, distinción que le ha otorgado la misma institución.

Actualmente es profesora titular del Departamento de Matemáticas, Directora del Programa de postgrados de Ciencias Matemáticas y miembro activo de La Comisión Nacional de Aseguramiento de La Calidad de la Educación Superior (CONACES) en la Sala de Ciencias Físicas, Naturales y Exactas. Directora de la Revista de Ciencias de la Facultad de Ciencias de la Universidad del Valle y del grupo de investigación Análisis Numérico, Optimalización y Problemas Inversos (ANOPI) clasificado por Colciencias. Trabaja con grupos de hasta 300 estudiantes por clase, y cuenta con la tasa de deserción y pérdida más bajas del programa de matemáticas en comparación con sus pares académicos.

Desde otra perspectiva científica y económica, se encuentra la tercera entrevista, Gilma Mosquera Torres, quien tiene 75 años. Nació en Istmina, Chocó, se crio desde muy pequeña en la ciudad de Bogotá. Su padre Ramón Mosquera Rivas fue un reconocido ingeniero civil y de minas, primer gobernador negro del Departamento del Chocó en 1966, defensor de los derechos del pueblo negro junto con Diego Luis Córdoba y Director Nacional de Ingeominas. Su madre Virginia Torres, fue una tolimense ama de casa y modista con quien tuvo cinco hijos, 2 mujeres y tres hombres todos profesionales.

Estando en la Bogotá, Gilma experimenta la discriminación racial junto con su hermana Virginia Mosquera en los colegios donde estudiaron, pero debido a la posición social de su padre, reciben un trato “diferencial” que les permite mantenerse en colegios prestigiosos y de alta calidad en la ciudad.

En 1964 ingresa a la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional, y estando aquí como una de las pocas mujeres estudiantes y la única mujer negra de Arquitectura, tuvo que enfrentar varias dificultades uno como feminista y dos, como una mujer negra en un tiempo en que se veía contraproducente la formación profesional para las mujeres.

*Cuando yo entré a la Universidad Nacional había profesores de taller que nos mandaban a la casa por ser mujeres. [Nos decían]; Las mujeres que hacen aquí (...), váyanse a la casa, que hacen aquí estudiando! Mientras que sus compañeros se burlaban porque llevaban pantalón puesto y no falda.*

En 1969, Gilma se graduó como Arquitecta y entabló una relación sentimental y profesional con quien más tarde sería su esposo, amigo, confidente y compañero de trabajo, el francés y académico Jacques April Gniset (1931-2014). Producto de esta relación y sus ideas libertarias, se ha visto en la obligación de enfrentar fuertes estigmatizaciones asociadas con el deber social de ser mujer, académica y madre. Idea con la que hasta hoy no está de acuerdo.

*Primero, pocas mujeres estudiaban cierto [en] una sociedad absolutamente machista [y] entré a la universidad. Segundo, en mi casa la idea era que yo me volviera mamá sí, (...) aunque mi papá siempre quería que estudiáramos [estaba que] uno que no tiene hijos (...) No tener hijos es terrible, es terrible, lo viven atacando por todas partes. Tengo una sobrina que tampoco quiere hijos y es de ahora, y sufre lo mismo.*

Esta exigencia de acuerdo con Juanita Barreto (1995), es el más fuerte y extendido estereotipo con el cual se identifica la feminidad y lo femenino en la sociedad colombiana. Su medio de circulación es el lenguaje cotidiano que hace referencia casi de forma inseparable la idea de mujer y madre. Desde los primeros años de vida, la niña se piensa así misma, y es pensada por los demás, en referencia a su potencial reproductivo mediante los juegos, los gestos y las percepciones de su propio cuerpo, que van “delineando” esta imagen de mujer-madre.

Aunque en la coyuntura actual, se dice que las mujeres en general en la medida que hemos ido aumentando el nivel educativo y hemos comenzado a minar los estereotipos que justifican la tradicional división sexual del trabajo, marcando claramente un nuevo status de



la mujer, lo cierto es, que esos estereotipos de género se debaten constantemente entre “ser para sí” y “ser para otros”, creando de este modo, “nuevas” dependencias subjetivas y pretenden restringir y/o controlar nuestras decisiones como mujeres (Barreto 1995).

Ahora bien, siguiendo con el tema de la trayectoria vital y laboral de Gilma Mosquera, es importante señalar que una vez graduada, realizó un estudio sobre el proceso de urbanización en Colombia en colaboración con Jacques April Gniset. Entre 1970 y 1971 colaboró en los estudios del Plan Director de Luanda en Angola. Entre 1972 y 1985 fue asesora de la Organización Popular Central Nacional Pro vivienda, en el diseño urbano, arquitectónico y planeación de barrios para destechados. Entre 1975 y 1976 laboró como arquitecta-urbanista en el Departamento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos del Municipio de Medellín, y un año después en el Departamento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos del Municipio de Cali.

En enero de 1978 fue invitada a dictar clases a la Universidad del Valle como docente instructor. En 1981 obtuvo el nombramiento como profesora auxiliar. En 1984 pasó a ser profesora asociada y en 1989 alcanzó la categoría de profesora titular hasta 1998, cuando se jubiló por la misma institución. Desde entonces, trabaja como profesora contratista en la Escuela de Arquitectura de la misma universidad.

Durante su vinculación como docente nombrada, desempeñó innumerables actividades de docencia, investigación y extensión en sus dos líneas de trabajo, Hábitat Pacífico y Vivienda Popular en Colombia. Fue Coordinadora del comité de Investigaciones de la Facultad de Arquitectura entre febrero de 1980 y junio de 1995, de donde surgió su Grupo de Investigación Hábitat Pacífico. Entre 1995 a febrero de 1998, se desempeñó como vicedecana de Programas de Investigación de la Facultad de Artes Integradas.

Fue también directora del Centro de Investigaciones CITCE (Territorio, Construcción y Espacio) entre enero de 1990 y el 30 de septiembre de 1998. En los meses de febrero y septiembre de este mismo año, se desempeñó como Decana asociada de Proyectos de la Universidad del Valle, y de febrero a mayo de este mismo año, fue decana encargada de la Facultad de Artes integradas. Cuenta Gilma que por su disciplina, responsabilidad y rectitud, contó siempre con el apoyo y respaldo de los rectores Harold José Rizo Otero y Jaime Galarza Sanclemente entre otros, quienes la consideraron una mujer de pantalones.

La cuarta docente pero desde la Facultad de Humanidades es Amparo Micolta, tiene 45 años. Nació en Buenaventura-Valle y proviene de padres separados. Domingo Micolta su padre, nació en de Guapi-Cauca y se dedicaba a transportar personas y carga en un barco de su propiedad. Mientras que su madre Margarita León, una campesina del altiplano de Cundinamarca, tenía una tienda de donde obtenía los recursos económicos para sostener su familia, aunque se considera un ama de casa sin más.

Amparo, cursó sus estudios de primaria en la Normal de Guapi, su bachillerato en Buenaventura- Valle en el Liceo Femenino del Pacífico y posteriormente, en el Teófilo Roberto Potes donde obtuvo su grado de bachiller. Al poco tiempo de graduada, se presentó a la Universidad de Caldas a la carrera de trabajo social, se fue a estudiar a Manizales y después hizo traslado a la Universidad del Valle donde culminó su carrera siendo al igual que Gilma Mosquera, la única mujer negra de su curso.

Estando en Cali, experimentó de manera directa el racismo y la discriminación racial tanto en las aulas de clase como en la vida cotidiana. Pues como relata la misma Micolta, tener un acento diferente al de las personas del centro del país o de los países del primer mundo, fue un factor de burla, rechazo y de estigmatización entre sus nuevas y nuevos compañeros de clase. Ello obstaculizó la posibilidades inmediatas de construcción de

relaciones de apoyo tanto el contexto barrial como en el universitario, al tiempo que imposibilitó la construcción de grupos de trabajo en las aulas de clase.

*Nosotros cuando llegamos aquí a Cali, no hablamos como los que nacieron y se criaron en Cali. Nosotros venimos de dónde venimos, y siento que eso es un factor de discriminación, porque no hay una aceptación, porque es el que habla raro pero raro feo. Porque si habla como francés es un raro bueno, si habla como europeo es el raro bueno, pero si habla como del Pacífico es el raro feo. A mí eso me duele mucho. Yo vine de transferencia de Manizales y conseguir grupo de trabajo no fue fácil (...) Yo no tenía amigas, yo andaba sola. Entraba y salía [pero] me empezó a ir muy bien porque como soy obsesiva, y ya entonces después tuve amigas.*

Como se evidencia en el anterior relato, el lenguaje se presenta como un “arma política” (Wieviorka 1992) que constituye la segregación racial y la exclusión de las personas afrodescendientes en la vida cotidiana. Su rechazo se manifiesta comúnmente en burlas, chistes y comentarios de doble sentido, que preconizan la jerarquización de los grupos humanos con base en una identidad étnica-cultural que legitiman la dominación, la discriminación y la exclusión social, de las y los descendientes de africanos frente a personas blanco mestiza en el contexto nacional y de las personas “blancas” a nivel internacional.

Por lo tanto, su ejercicio lo que oculta es que cada grupo social tiene unas formas de habla particulares, que están directamente relacionadas con el contexto geográfico y las prácticas culturales del lugar, de modo que cada expresión tiene una función social para sus miembros que por diferentes que sean a la de la mayoritaria de la población, no tienen por qué ser concebidas como mal habladas, defectuosas o incorrectas.

Al respecto, Esperanza Puertas afirma que “los habitantes de la Costa Pacífica colombiana poseen una forma de habla cuyas características dan origen a la variedad dialectal Costeño del Pacífico. Esta variedad dialectal incluye [diversificaciones] sintácticas,

fonéticas y léxicas” que en el caso de las fonéticas por ejemplo, producen “la variación libre entre la /r/, y la /l/ como en puerta=puerta, pelo=pero y la /d/ y la /r/ como dedo=dero; la eliminación de la /s/ cuando la preceden consonantes como /m, /d/, /f/ que se duplican (...) como en mismo=mimmo; desde=dedde, es feo=effeo entre otras” (Puertas 1998, 45).

Un clásico ejemplo de esta variedad dialectal para el contexto de caribe colombiano, es el trabajo “Cantos populares de mi tierra” del maestro Calendario Obeso, publicado en 1877 en el que “hace una reelaboración letrada de la lengua vernácula popular de la región de Mompox, [y] afirma además del dialecto, una identidad afro hispánica” (Caicedo 2013, 278)

Aquí es importante señalar, que la experiencia relatada por Amparo ha causado profundos sentimientos de rechazo, al punto que hoy día mantiene conscientemente su forma de habla como estratégica de interpelación y resistencia a la cultura dominante.

Ahora bien, siguiendo con su trayectoria laboral cabe decir que al graduarse en 1987, se vinculó al Club Noel para atender la parte psicosocial. Posteriormente pasó al Instituto de Protección Infantil María Goretti, donde tuvo a su cargo la responsabilidad de elaborar y ejecutar proyectos de atención psicosocial hasta 1993 cuando se vinculó al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como coordinadora de programas. Estando en esta institución y ya con su segundo hijo, se retiró e inició una Especialización en Gerencia Social en la Universidad Javeriana.

Durante la especialización, su directora de tesis del pregrado fue quien le informó de la existencia de una vacante de docencia, y sin tener experiencia en este campo, inició sus labores de docente medio tiempo bajo la asesoría de quienes años antes fueron sus maestras del pregrado. Poco tiempo después le ofrecieron tiempo completo como profesora ocasional

y en 1997 producto de un concurso docente, fue nombrada como docente de planta. Tiempo desde el cual viene trabajando en el área de Familia.

En el 2001 obtuvo su título de magister de la Universidad Javeriana- Cali y seis años más tarde fue nombrada como directora del programa académico de Trabajo social, periodo en el cual reestructuró el grupo de investigación Estudios de Familia y Sociedad. En el 2003 con su tercera hija inició su doctorado en la Universidad Complutense de Madrid en el Departamento de Sociología III y fue nombrada como directora de la Escuela de Trabajo Social hasta el 2011 cuando pasó a ser directora del Posgrado hasta 2014 que finalizó su periodo. Actualmente se desempeña como coordinadora del grupo de investigación Estudios de Familia y Sociedad y del área de Familia.

Para finalizar con este recorrido por los orígenes y las trayectorias de las cinco académicas afrodescendientes de la Universidad del Valle, se estudiará el caso de Elba Mercedes Palacios Córdoba vinculada al Instituto de Educación y Pedagogía. La única que a diferencia de las anteriores cuatro, nunca ha estado vinculada como docente de planta y no proviene de familiar interracial. Ella nació en 1974 en la ciudad de Cali, en el seno de una familia humilde. Su madre se llamaba Mercedes María Córdoba y su padre Wilfrido Palacios Aguas Limpias ambos chocoanos y quienes producto de este matrimonio tuvieron 9 hijos.

Elba cuenta que su primaria la hizo en la Escuela Antonio Nariño, como se llamaba el barrio donde vivían. El bachillerato lo terminó a los 22 años en el Colegio Joaquín de Caicedo y Cuero y mientras estudiaba teatro, realizó un curso como Secretaria ejecutiva. En 1989 ingresó a la Universidad del Valle para realizar sus estudios profesionales en la Licenciatura en filosofía, al tiempo que participaba activamente como miembro del grupo de teatro profesional Teatro El taller con Guillermo Piedrahita y Olga Lucía Ruiz, antes de vincularse al grupo de teatro Las Buhardillas.

Durante su formación profesional, conoció a Pedro Walter su difunto esposo, quien estaba nombrado por el Magisterio en la educación básica y con quien se fue a vivir por un periodo de 10 años aproximadamente a Tunía, Cauca lugar donde este le habían asignado su plaza docente. Al cabo del año 2000 y como resultado de su traslado docente a una institución educativa en Puerto Tejada, Elba inició la maestría en Filosofía del lenguaje y Pedro Walter adelanta proyectos de investigación y de docencia en la Universidad del Valle, al cabo de un año nace la única hija de esta unión y de Elba hasta el momento.

Para aquel entonces, ya se había desempeñado como profesora de teatro en La Casa de la Cultura y como investigadora en el Grupo Argonautas en la Universidad del Valle. En el 2001, ingresó a esta misma universidad como docente en un programa la educación virtual que se creó para recibir a quienes venían de los grupos armados y dejaron las armas.

Gracias a las relaciones de amistad con J. Bayona quien para aquel entonces era el director del programa de Estudios Políticos, pasó a ser docente contratista de dicho programa. Mientras que su esposo compartía la docencia de la educación media con la docencia universitaria en el programa de Ciencias del Lenguaje de esta universidad, donde trabajo como contratista por 15 años aproximadamente hasta que falleció.

De la experiencia de Elba lo que llama la atención está asociado con su relación de pareja y la condición laboral de su esposo. Quien como asegura ella siempre fue considerado como un buen trabajador y un estudioso responsable, pero a quien este reconocimiento no le sirvió para ganar ninguno de los dos concursos docentes a los que se presentó.

Siendo el último concurso el que mayor sorpresa les género, pues de las dos personas que habían quedado, Pedro Walter contaba con mayor experiencia docente, mientras que el otro, era más joven y prácticamente acababa de llegar a la universidad. Noticia que directa

e indirectamente afectó su salud, cuando al poco tiempo después, se dio cuenta que tenía cáncer en el pulmón, y que el tiempo de servicio en la universidad no se materializó en nada fijo que mejorara las condiciones económicas de su familia. Tenía 54 años y estaba lejos de sus colegas más cercanos en los momentos más difíciles de su vida.

Cuenta Elba que durante los seis meses del desarrollo de la enfermedad, lo que pudo afectarles más fue la evidente indiferencia de sus compañeros y de la directiva, quienes ni después de su muerte se preocuparon por ellos como familia.

Esta experiencia nos conecta directamente con otros casos, donde el trabajo de las personas afrodescendientes verbalmente se valora mucho, pero no se refleja en las condiciones materiales, lo que produce en las vidas de estas y estos una especie de vacía ilusión.

En la actualidad, Elba adelanta sus estudios de doctorado en la Universidad de Granada, se encuentra vinculada al grupo de teatro Trenza Teatro conformado por docentes negras de la Universidad del Valle, al Colectivo Sentipensar Afrodiasporico y al grupo de mujeres negras “Otras negras y feministas” conformado por académicas y estudiantes negras que se vienen pensando otras formas de vivir los cuerpos y los territorios.

### **3.2. Fronteras étnicas y obstáculos en el ejercicio docente**

En esta segunda sección nos concentraremos en las fronteras étnicas que tiene lugar en el ejercicio docente, las cuales se manifiestan de manera sutil y encubierta la mayoría de las veces, pero son estructuradas por ideologías y prácticas dominantes que refuerzan y reproducen de manera recurrente una serie de actitudes (el prejuicio) y de acciones (la discriminación) racistas. (Essed 2010, 139).

En las fronteras étnicas, se privilegia las experiencias donde se interseccionan la raza, el género y la etnicidad. Se evidencian las expresiones de racismo y discriminación en las relaciones entre pares académicos y directivas, así como los efectos de las interpelaciones y/o aceptaciones por parte de las docentes que lo vivencian.

### **3.2.1. La deslegitimación/despersonalización como ejercicios de la dominación masculina.**

*Yo les dije. Voy a proponer la mesa de mujeres. Entonces el director del programa me dijo, claro hacele, y el otro me hizo así como uhm. Entonces en una reunión cuando yo propuse la mesa que era la mesa 7. Eso se armó un rollo (...) un bororó. Yo llegué con la propuesta escrita y la hable, entonces hubo una reacción de parte del director de programa y el otro (...) como si fuera un ataque a los hombres. [La] mesa sobre mujeres [trataba sobre] el tema del conflicto colombiano y de las guerras en general [que] tenía que ver de forma importante con las mujeres y no me apoyaron, sino que me atacaron y de qué manera. Entonces un profesor de la Javeriana, una de la Icesi y otra gente dijo eso había que hacerlo (...) Finalmente dijeron que la mesa vaya y que se haga desde la Universidad San Buenaventura con la profesora no sé quién. Una profesora que es abogada pero que nunca había estado en nuestro proceso de preparación del congreso.*

*[El director dijo:] Que la profesora [fulana de tal] se ponga de acuerdo con la profesora Elba para que la mesa salga. O sea, para mí era claro que no había que traer a otra profesora sino que era para quitarme el protagonismo a mí. Finalmente, el congreso se hizo pero en el proceso de la mesa yo viví tantas humillaciones (...) A veces nos reunimos para ver cómo iba lo de las mesas y quienes era los invitados, pero a mí me excluyeron totalmente de la mesa. Antes (...) hacia las relatorías y yo hablaba (...) Mi participación era normal para mí y para todo mundo. Pero no, desde que yo propuse la mesa fue como si yo fuera una enemiga, entonces yo iba a esas reuniones, incluso había decisiones que había que tomar sobre la mesa y yo estaba ahí y llamaban a la profesora a la San Buenaventura. Como sería de humillante esa situación (...) que yo no volví hablar nada (...) después, deje de ir a las reuniones.*



Este relato ponen en evidencia que el control de las dinámicas académicas y las tomas de decisiones son dos de los tantos ejemplos de dominación masculina (Bourdieu 1999) y de la imposición de la heterosexualidad obligatoria en las realidades de la vida académica para las mujeres en general (Rich 1999, 174). Estas prácticas, en su gran mayoría tienden a ocultar, anquilosar u obstaculizar el conocimiento producido por las mujeres racializadas y generizadas especialmente, a fin de preservar el control científico como grupo dominante (Hill Collins 1998).

Dicha exclusión, despersonalización y consecuentemente deslegitimación epistémica, si bien es cierto ha alimentado ideas bastante extendidas sobre una supuesta inferioridad de las mujeres negras como productoras de conocimiento, de igual modo, ha generado profundos efectos emocionales que frecuentemente no son directamente visibles, pero se manifiestan en la baja autoestima, el miedo al desprecio, el miedo a la censura o a la aniquilación, produciendo su aislamiento progresivo como estrategia de protección, aunque ello no nos haga sentir menos miedo (Lorde 2003).

Un ejemplo de los efectos de esta deslegitimación, fue la crisis de salud que vivió Elba meses después de finalizado el Congreso de Paz donde junto con otras compañeras, participó de una manifestación pública contra sus pares académicos hombres por el trato que sufrió una de ellas. Evento que por un lado le abrió las posibilidades para iniciar su doctorado en España, pero de otro, terminó fracturando las relaciones con todos los hombres que anteriormente conformaban su equipo de trabajo y, con ello, las posibilidades de aumentar su carga académica y mejorar sus condiciones laborales.

Desde ahí ya empezaron a darme un curso. Yo tenía antes 3 cursos o 2 cursos que era lo que se podía tener como contratista hora cátedra, que era distinto en ese momento a ser ocasional [pero en] el primer semestre del 2012 un curso, empezó el segundo semestre del 2014 y otra vez un curso (...) y ahora que vamos en el segundo semestre del 2015 un curso.

Cabe señalar que esta ruptura no solo se ha hecho evidente en bromas hirientes, la indiferencia, los gritos, la descalificación de su trabajo, sino que también con la disminución de su carga académica como docente hora cátedra, hecho que ha agudizado su situación económica como mujer, negra y madre soltera.

### **3.2.1. Poca credibilidad por ser negra**

*Cuando yo llegué aquí, habíamos dos profesoras que habíamos llegado en el mismo tiempo. Y hubo una oportunidad de hacer un trabajo, digamos que daba mayor estatus, [pero] yo nunca supe cuáles fueron los criterios para elegir a la otra profesora que era de la piel clara y yo no, si teníamos el mismo rango en términos de experiencia y categoría (...) Es más, teníamos la misma preparación (...) éramos de la misma promoción del pregrado en una época (...) A mí eso me llamo la atención y nunca he tenido respuesta a eso. El tiempo pasó yo seguí trabajando con mis compañeras (...) y ahora que usted me lo pregunta, recuerdo eso, y yo nunca lo indague pero si sentí como que ¿Cuáles eran las razones para que fuera ella y no fuera yo? (...) Poca credibilidad en mí por ser negra. Porque hay estereotipos, hay prejuicios. Entonces tuvo que pasar 10- 15 años (...) cuando llego [del doctorado] y esa presión, esa presión para que asumiera los cargos. Entonces digo ¿Por qué ahora sí? ¿Por qué antes no? Ah bueno, ya tengo trayectoria y así debe ser, porque uno tiene que hacer trayectoria y ganarse las cosas y no que se las den así porque sí. Eso es lo que pienso ahora.*

Este testimonio, ilustra la importancia que tiene la dimensión ideológica de la raza en la asignación de cargos de decisión académico-administrativos en las universidades. Nos muestra también, que la asignación de cargos está fundamentada no necesariamente por aspectos meritocráticos, sino que en buena medida por criterios de selección racial que al igual que en el caso de Elba, muestran incredulidad y escepticismo sobre las capacidades intelectuales de las personas negras en general y de las mujeres de este mismo grupo social en particular.

Si bien es cierto que en la reflexión que realiza Amparo Micolta se expresa una desacuerdo con la situación, esta no trascendió en su momento hacia la exigencia de claridades con relación al proceso de selección del cargo, sino que por el contrario, la hizo caer en el juego del poder que alimento un sentimiento de inmadurez académica, y la llevó a pensar por largo tiempo que aún no estaba preparada para asumir un cargo directivo, por tanto, era normal y necesario un doble o triple esfuerzo adicional al de sus pares académicos para ganarse el respeto de las mismas.

Con relación a los criterios de selección y sus fundamentos racistas, cabe traer a la memoria un polémico clasificado del periodo del pasado 20 de julio del 2014 en la ciudad de Cali, en el cual el reumatólogo Luís Rómulo Guarín, solicitaba una “médica de "piel blanca” de 25 a 30 años de edad, para entrevista personalizada en La Clínica Los Farallones Consultorio 808 (Tiempo 2014), y la nota informativa de Noticias Uno en su programa ¡Que tal esto! Donde se puso en conocimiento público, un caso de discriminación en la Universidad de Cartagena, donde “un profesor de ojos verdes [estaba] decidido a que nadie de piel oscura [dictase] clase en su programa de ingeniería de alimentos” (Noticias Uno 2015).

El primer caso, prendió las alarmas de distintas organizaciones sociales a nivel local y nacional, que terminaron lideradas por Ray Charrupi, director de la Fundación Chao Racismo quien interpuso una denuncia ante el Tribunal de Ética Médica del Valle del Cauca, “para que le [suspendieran] la licencia médica a este doctor y [fuera] expulsado de la clínica, por atentar contra la ley 1482, la cual garantiza la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación” (Tiempo 2014).

En el segundo caso, la Universidad de Cartagena y el director del programa, terminaron siendo castigados judicialmente por discriminar a uno de sus profesores por su condición étnico-racial siendo que Jaime Pérez, afirmó “que no era por méritos que a Diofanor [Acevedo Correa, ingeniero de alimentos, químico farmacéutico con un doctorado en la Universidad del Valle] se le negara el cargo que había obtenido en el concurso, sino porque él tiene otro origen étnico” (Noticias Uno 2015).

Aunque este caso se debatió en los estrados judiciales, y las directivas de la Institución estaban obligadas a tomar medidas correctivas al respecto, lo claro es que la persecución y la discriminación llevaron al doctor Diofanor a una situación de estrés extremo, y en el ambiente quedó la impresión de que él saldría de la Universidad antes que el racista denunciado.

### **3.2.2. La apariencia física (de negra y mujer) otro ejercicio de poder.**

*Yo muchas veces me iba con el afro, es un poquito de anarquía mía porque yo entiendo así mi mundo y esa informalidad y esa manera de verme y de presentarme al mundo también [es] un poco en rebeldía con el mundo la representación del otro. La apariencia física (...) la mirada cultural. (...) En esa época yo me iba todo lo contrario (...) pero en ese momento que yo no sabía que estaba siendo evaluada. Yo lo hacía y siempre lo he hecho en la universidad (...) porque es una filosofía de vida, porque es una convicción de cómo yo quiero ir (...) Pero yo sé qué sobre eso [hubo] un comentario [porque] una vez uno de ellos dijo: [el profesor fulano de tal] dice que vos sos como una loca, pero como una loca bacana, (...) sos buena pero una loca.*

Este relato pone en evidencia, la no aceptación del cabello natural en los lugares de trabajo y la escuela fundamentalmente (Mena 2012), escenarios donde se dice que su expresión va en contra de los cánones de belleza y que por tanto, debe ajustar su estética a través del alisado. Practica que siguiendo a bell hooks, “representa una imitación de la

apariencia del grupo blanco dominante y a menudo indica un racismo interiorizado, odio de sí mismo y/o una baja autoestima” (hooks 2005).

Esta construcción de belleza es fundamental a los propósitos de esta investigación, pues nos advierte sobre las estrategias de aprobación o desaprobación en el campo académico, espacio en el que se supone existe una mayor autonomía y libertad como sujetas, pero donde sutilmente se restringe el derecho de admisión en las relaciones de vida cotidiana, de acuerdo con criterios de buena presentación personal que influyen tanto en la consecución del trabajo, como en la credibilidad que se le da al mismo.

Aquí es importante insistir en el hecho de que esta académica usa su cabello al natural, como una forma consciente de resistencia cultural a la opresión racista del medio académico (hooks 2005), aunque desconocía que ello fuera un factor de evaluación entre directivas y pares académicos y porque no, entre los mismos estudiantes quienes normalmente dan por sentado la preparación académica de los hombres, pero ponen en entre dicho la calidad de formación de las mujeres en general y las mujeres negras en particular.

Al respecto cuenta Doris Hinestroza que un estudiante una vez le dijo: *“yo vengo de un pueblo que es muy machista [y] nunca en la vida pensé que iba a venir a la universidad e iba a tener una mujer como profesora”*.

### **3.2.3. Entre el eurocentrismo y el colonialismo local.**

*Es que lo nuestro lo desprecian. Siempre están mirando Norteamérica que traen de allá y lo nuestro no. Entonces la línea hábitat pacífico (...) está en extinción, primero porque mi equipo de trabajo era fundamental Jacques (...) el [era el] único que criticaba mi proyecto y siempre se sumaba. Lo demás eran evaluaciones por fuera, todo era por fuera porque en la escuela no hay nadie a quien le interese y no hay quien lo haga porque no tienen el conocimiento ni el apoyo (...) No tienen interés. Ellos desprecian ese tema, es que ahí está el tema*

*del negro también. El Pacífico es un tema [al cual] la escuela arquitectura nunca quiso vincularse (...) A ellos les interesa su arquitectura, las zona populares o lo que pasa en la ciudad de Cali tampoco les interesa (...) Ellos sólo miran la arquitectura internacional (...) En arquitectura no hay nadie que se interese*

El punto de vista de Gilma sobre los nexos entre poder y conocimiento, pone especial énfasis en el tema de la violencia epistémica o lo que Ramón Grosfoguel llama “genocidio/epistemicidio” de las ciencias sociales en las universidades occidentalizadas, donde el canon de pensamiento que se enseña/aprende está basado fundamentalmente, en las teorías producidas por hombres blancos del primer mundo, quienes disfrazan su conocimiento bajo el discurso de “universalidad” y pretenden que estas expliquen la heterogeneidad de realidades histórico-sociales del resto del mundo (2013, 34).

Discursos históricos que de acuerdo con Edgardo Lander, tienen como “sustento la concepción de que hay un patrón civilizatorio que es simultáneamente *superior* y *normal*. [El cual afirma] el carácter universal de los saberes científicos eurocéntricos [al tiempo que contribuye] de esta manera a ocultar, negar, subordinar o extirpar toda experiencia y expresión cultural que no ha correspondido con este *deber ser* que fundamenta a las ciencias sociales” (Lander 2000, 34).

En consecuencia, esta colonización del pensamiento implica una relación de dominación estructural y una supresión violenta de la heterogeneidad de sujetos de la diáspora africana, de nuestros pensamientos, cosmologías y visiones de mundo (Mohanty 2008), dado que, condiciona prácticas y expresiones de interiorización y segregación epistémica que explotan y usurpan nuestros cuerpos-mentes en detrimento de nuestras propias culturas y en beneficio de privilegiar a un grupo como la norma o el referente.

Al respecto Esperanza dice: “*yo sentí rechazo por [una directora de la Escuela] que era española, seguramente para ella no eran valiosos los trabajos que yo hacía y para ella no fui valiosa como docente, en absoluto*”.

Ambos relatos nos muestran no solo el peso de las imposiciones epistemológicas en las ciencias sociales donde abiertamente existe una actitud de desprecio de lo popular y de lo propio en términos nacionales y locales, sino que también nos ilustra cómo la posición de afuera/adentro estas académicas negras opera en la creación de un nuevo ángulo de visión con respecto al proceso de supresión, el cual les permite identificar algunas de las contradicciones de las prácticas académicas, expresar su desacuerdo y producir a través de sus publicaciones y prácticas pedagógicas, una postura crítica como intelectuales situadas (Hill Collins 1998) (Mohanty 2008).

#### **3.2.4. El látigo de la indiferencia.**

*Yo aquí trataba de saludar a la gente y me volteaban la cara o no me saludaban, entonces eso para mí era demasiado fuerte, una cosa muy dura (...) Aquí la gente no me saludaba y eso para mí era terrible, porque yo no venía con eso.*

El racismo encuentra uno de sus mayores aliados en la indiferencia que favorece la aplicación de categorías de pensamiento en relación con la misma dominación. Estas se manifiestan de manera “sutil” y soterrada a través de la anulación de la presencia del “otro” o la “otra” (Zapata 1989, 175).

Se muestra también como un tipo de violencia simbólica la cual se ejerce a través de patrones de estereotipos que interseccionan la raza y el género que transmiten y reproducen relaciones de dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales donde

circulan expectativas colectivas que tienden a inscribirse en los cuerpos bajo formas de disposiciones permanentes.

En otras palabras, la indiferencia hacia las y los descendientes de africanos se presenta como una de las tantas expresiones de racismo y discriminación en los medios académicos, pues anula nuestra presencia, paraliza las respuestas y como si fuera poco, produce sentimientos de frustración y desánimo que poco a poco afectan la integridad personal y la salud emocional de quienes la vivencian.

En esta misma línea encontramos otra experiencia de la misma académica:

*Yo paso por un lugar y casi que no hay ningún interés por entablar conversación conmigo, y eso me parece entre comillas normal, hasta cierto punto. Pero una vez, se enteran quien soy, ahí si están ahí listos. -ahí es que ella es Amparo Micolta. Ahí. (...) De lo contrario paso desapercibida. Pero yo digo saludaron a este y este y este y porque a mí no, a por que no me conocían ¿pero al otro lo conocían? No sé si lo conocía si sino la conocía o no lo conocía eso no lo sé -ahh ¡ella es Amparo Micolta! ¿Ella es?- Entonces eso me genera como extrañeza y sospechas por supuesto. Vuelvo yo a decir (...) el negro tiene que haber hecho algo socialmente relevante para ser reconocido y aceptado como un sujeto, como un ser humano, de lo contrario no (...) es decir, pierde esa condición que debiera estar presente (...) independientemente. Si está aquí y esta con estos, por algo estará aquí en este evento. Por algo estará aquí, porque le interesa el tema, por lo que sea. Pero no más es que se den cuenta de quién es y ahora si ya (...) hay un trato distinto ¿Por qué? Entonces siempre yo creo (...) eso me ha llevado a decir que los negros deben hacer el doble de lo que hace cualquier ser humano para poder existir. Tiene que hacer el doble.*

Esta última forma de racismo, pone en evidencia el peso del prejuicio y la estigmatización, aspectos que en la vida cotidiana y académica se encuentran mezclados y actúan de manera sincrónica, como parte de un mismo proceso (Essed 2010, 145).



Ambos hechos, nos advierten sobre el trato diferencial y privilegiado que reciben otros y otras académicas de acuerdo con su fenotipo y su pertenencia étnico-cultural. Da cuenta de otra de las “fronteras invisibles” de los espacios universitarios, y de que lo que negras y negros tendríamos que hacer para salir de una especie de lugar común que impide nuestra valoración.

En resumidas cuentas, este trabajar más o trabajar de sol a sol para ser reconocidos como seres humanos, muestra la herencia simbólica de la esclavización y la jerarquización que permitió el nacimiento del capitalismo moderno. Legitima una asimetría epistémico-cromática y patriarcal, al tiempo que actualiza y naturaliza las ideologías que hablan de la supremacía de unos y subordinación natural de los “otros”, quienes para salir del estado de naturaleza deben realizar esfuerzo descomunales para lograr el éxito y su consecuente reconocimiento, dado que el mérito es un atributo que por naturaleza le pertenece a otros.

### **Consideraciones finales.**

A través de las trayectorias vitales y laborales de las cinco académicas racializadas pudimos apreciar en este capítulo, como las fronteras étnicas y los obstáculos que las sustentan son funcionales a la “matriz de dominación” (Jabarro 2013), dado que en cada una de las experiencias de vida cotidiana y laboral se articulan como mínimo dos principios estructurales de invisibilización como lo son la opresión y el privilegio (la raza, el género, la clase, la edad, la situación geográfica y la preferencia sexual). Principios que no solo crean las condiciones materiales y simbólicas de sus (nuestras) experiencias de vida, sino que también producen y reproducen desigualdades socioeconómicas y epistémicas históricamente construidas a través de prácticas rutinarias, que terminan fortaleciendo la subordinación mediante prácticas localizadas de opresión, represión e inferiorización.

Es por ello que privilegiar la experiencia vivida por cinco académicas afrodescendientes con orígenes, formaciones y condiciones laborales distintas en la Universidad del Valle, nos proporcionó una lectura rica y heterogénea de las dimensiones interdependientes y constitutivas en las que se estructura la opresión hacia las mujeres afrodescendientes en general y académicas en particular.

El análisis de dichas estructuras de opresión y la supresión del conocimiento desde la perspectiva interseccional, permitió develar la existencia de un régimen sobre el conocimiento que determina cuáles son los saberes válidos y cuáles no. Nos permitió decir que dicho régimen se basa en el encubrimiento, la crítica estética, la deslegitimación, la estigmatización, la despersonalización, la indiferencia y subvaloración de los conocimientos producidos como mujeres afrodescendientes. Al tiempo que nos permitió evidenciar que pese al ejercicio de la estigmatización, racialización y dominación, algunas académicas como Doris Hinestroza y Gilma Mosquera han cuestionado y puesto en entredicho abiertamente las estructuras de poder moderno/colonial de la academia (Essed 2010), al posicionarse como académica exitosas en cada uno de sus campos disciplinares.

Con relación al racismo académico en la Universidad del Valle, el análisis demostró que este debe concebirse como un *continuum* a través del cual la integración del racismo a las prácticas cotidianas, llega a ser parte de lo esperado, de lo incuestionable, y de aquello que el grupo dominante considera como normal, por dicha razón, romper o alterar los estereotipos socialmente construidos sobre las académicas afrodescendientes se convirtió en una nueva forma de violencia a la que debieron hacerle frente cada una de las cinco académicas entrevistadas.

De ahí que, su identificación y comparación progresiva con nuevas investigaciones nos ayude a descolonizar las mentes, a romper con el estigma de

subordinación/interiorización de las mujeres racializadas, y nos brinde mayores pistas tanto del funcionamiento y el ejercicio del poder, como de la capacidad de agenciamiento de académicas afrodescendientes en distintos escenarios de opresión articulados a la academia.

## Capítulo Cuarto

### **Ennegreciendo el conocimiento científico para dignificar la realidad.**

¿Quién comprende el grito de una negra? ¿Cuánto vale la palabra de una negra? ¿Eh? Tú que has leído todos los libracos redactados por hombres importantes, ¿Cuánto vale la maldita palabra de una negra? ¿Quién ha prestado oído alguna vez a nuestros gritos?

Nada genera tanto odio como una negra erguida. Les gustaría vernos a todas tendidas.

Marie-Célie Agnant, *El libro de Emma* (2003, 55).

En este capítulo me ocupo de los aportes y contribuciones de las cinco académicas afrodescendientes tanto al movimiento étnico y de género, como al campo disciplinar del que hacen parte en la Universidad del Valle. Aquí pongo en evidencia la creación y/o consolidación de una conciencia situada, ennegrecida o “pensamiento diaspórico” (Caicedo 2013), el cual parte de la articulación de la experiencia y la conciencia, es decir, de una política del posicionamiento local para fortalecer la contestación, la denuncia y la deconstrucción de imaginarios que históricamente han servido para estigmatizar y subvalorar la cultura de las personas descendientes de africanos en Colombia (Hill Collins 1998) (Haraway 1995).

Para ello, tomo como referencia los aportes teóricos del intelectual negrista Manuel Zapata Olivella que nos habla de “la creatividad del negro bajo la opresión” (Zapata 1989, 93-120), y de afro feministas como Patricia Hill Collins quien nos viene señalando que la “experiencia” de las mujeres afrodescendientes como sujetos históricos y políticos, posibilita

un punto de vista particular o *stand point* (1998) frente a la “matriz de dominación”, Sueily Carneiro y su propuesta de “ennegrecer el feminismo” (Carneiro s.f.), o lo que Donna Haraway denominó como “conocimiento situado”.

Me interesa mostrar de manera sucinta cómo en los temas de trabajo y prácticas pedagógicas de estas cinco académicas racializadas, existe un vínculo entre la experiencia y la conciencia social, y cómo la interdependencia de estas dos realidades fortalece el pensamiento diaspórico (Caicedo 2013) y afro feminista a través de tres principios que son: a) legado de una historia de lucha; b) la naturaleza interconectada de raza, género y clase y c) el combate de estereotipos o “imágenes de autoridad” (Hill Collins 1998) (Carneiro s.f.).

Inicio entonces con tres académicas que tienen como objetivo la dignificación de las mujeres racializadas y de las comunidades afrodescendientes en el país a través de sus líneas de trabajo académico. Todas construidas bajo una metodología común, fundamentada en el intercambio de saberes, el fortalecimiento de vínculos de parentesco, comadrazgo y compadrazgo, la solidaridad, el bien común y el respeto por la palabra y el pensamiento colectivo por encima del pensamiento individual, conocida en la Costa Pacífica con el nombre de “mano cambiada” o “cambio de mano” (Mosquera 1998).

Practica ancestral que hace referencia al trueque laboral<sup>12</sup> y que para efectos de la presente investigación, hará referencia no solo a la reciprocidad del trabajo comunitario, sino que también, al intercambio conocimientos entre la academia y las comunidades para mejorar las condiciones de vida y generar procesos de innovación, autoafirmación de la

---

<sup>12</sup> Consiste en la ayuda, apoyo o servicio que le proporciona un vecino (A) a otro vecino (B) de la comunidad quien requiere como por ejemplo, construir una casa, cultivar, pescar, recoger la cosecha, rozar, dar a luz, cocinar, etc. Ahora bien, cuando el vecino ayudante (A) necesite adelantar alguna actividad, el vecino ayudado (B) estará a su servicio, para compensar con su apoyo la ayuda recibida inicialmente.

identidad étnica y la visibilización dignificante de las mujeres racializadas y las comunidades afrodescendientes.

Acto seguido, expongo una propuesta pedagógica que vienen humanizando las matemáticas a través del trabajo cooperativo. Finalmente, cierro con una propuesta académica que aunque no es afro céntrica, proporciona una lectura crítica sobre la construcción de familias en el país, al visibilizar nuevas tipologías al interior de las comunidades raizales sanandresanas.

#### **4.1. “La mano cambiada” como principio orientador de la construcción de pensamiento científico negro.**

Uno de los aspectos fundamentales en la comprensión de los procesos de emancipación y resistencia de las académicas racializadas, es reconocer cómo estas dentro y fuera de sus escenarios de formación y producción académica, han propiciado dinámicas sociales, académicas y pedagógicas que han interpelado las representaciones culturales hegemónicas y las fronteras étnicas y de género en virtud de alcanzar autonomía, consolidar una consciencia crítica y situada, así como también, resignificar identidades racializadas y sexualizadas históricamente en la sociedad.

En ese orden de ideas, presento tres propuestas académicas centradas en prácticas culturales de la Costa Pacífica y las experiencias de vida de las mujeres afrodescendientes en el contexto urbano. El primer trabajo es de la arquitecta Gilma Mosquera Torres, cuya apuesta se resume en dos líneas de trabajo: la de *habitas aldeanos del Pacífico* y la de *vivienda popular*. El segundo caso, pertenece a la literata Esperanza Puertas con sus investigaciones sobre la Tunda y la variedad dialectal de la Costa Pacífica sur. Finalmente, presento el trabajo de Elba Mercedes Palacios en el teatro, con la obra titulada *Canciones Azules* con el grupo Trenza Teatro.

#### **4.1.1 Habitas del Pacífico un proyecto des colonial.**

En la prestigiosa carrera de la arquitecta Gilma Mosquera, se destacan dos grandes temas de trabajo, investigación y producción académica. El primero sobre vivienda popular y el segundo sobre Hábitats Pacífico, campos desde los cuales produjo junto con el Centro de investigaciones Territorio, Construcción y Espacio (CITCE), importantes críticas y cuestionamientos a los postulados euronocéntricos que privilegian hasta hoy, el diseño para las elites, en detrimento tanto de la enseñanza de sistemas urbanos colombianos, como de la producción sistemas de vivienda regionales entre los que se encuentra los de la Costa Pacífica.

En ese orden de ideas, el trabajo de la arquitecta Gilma Mosquera propicia importantes aportes tanto para la arquitectura local y nacional, como para la misma Universidad del Valle. En primer lugar, cabe mencionar la dirección del Centro de investigaciones Territorio, Construcción y Espacio (CITCE) creado por Consejo Superior de la Universidad del Valle, en 1985 y trasladado dos años más tarde al programa de Arquitectura.

En este, por más de 20 años aportó al conocimiento de la historia y el desarrollo territorial del sur occidente colombiano, al desarrollo de importantísimos proyectos dentro del urbanismo, la arquitectura y la construcción en gran parte del litoral Pacífico y sur occidente del país<sup>13</sup>, como respuesta a la invisibilización de la historia arquitectónica local y

---

<sup>13</sup> Aquí pueden considerarse investigaciones y publicaciones como: Hábitat y Sociedades del Pacífico. Aldeas de la Costa de Buenaventura. Bahía Solano. Volumen I. Gilma Mosquera y Jacques Aprile, 2001; Hábitat y Sociedades del Pacífico. Génesis de Buenaventura. Volumen II. Jacques Aprile, 2002; Hábitat y Sociedades del Pacífico. Aldeas de las Costas de Buenaventura. Volumen III. Gima Mosquera y Jacques Aprile, 2003.

de la cultura afro descendiente en el Pacífico colombiano, lo que ha desencadenado en aumento de la valoración, respeto y autoafirmación de las mismas comunidades, como en la apropiación disciplinaria de arquitectos en formación.

Gracias al éxito de sus investigaciones en 1997, el Centro de Investigaciones CITCE (Territorio, Construcción y Espacio) de la Universidad del Valle, bajo la dirección de la maestra Gilma Mosquera, fue distinguido como Centro de Excelencia por COLCIENCIAS.

Un segundo aporte de la trayectoria laboral de la maestra Gilma Mosquera a la Universidad del Valle y a la arquitectura nacional, está asociado con la línea Hábitat Pacífico en donde se localiza su mayor contribución, pues con sus investigaciones dio origen a un campo de estudio, asesorías técnicas<sup>14</sup> y producción de conocimiento inexistente en la arquitectura nacional<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Entre ellos en 2009-2010 la coordinación y dirección de la Catalogación del Patrimonio cultural urbano y arquitectónico de los afrodescendientes del Pacífico colombiano. En el proyecto “*Reconocimiento de los valores culturales de los afrodescendientes del Pacífico Colombiano y fortalecimiento de su identidad*”. Universidad del Valle-AECID-Cooperación Española; en 2008 la dirección General de los lineamientos urbanísticos y el diseño arquitectónico del Malecón de Buenaventura, ubicado en la Isla del Cascajal. Fundación Portuaria; en 1994-1995 la dirección y coordinación del programa de Mejoramiento de vivienda y construcción de escuelas en el área rural del Municipio de Buenaventura. Convenio con la CVC; en 1994 la coordinación y dirección del Diseño urbano y arquitectónico para la Reubicación por Alto Riesgo en la Ciudad de Tumaco. Convenio con la Corporación Colombia por Tumaco, así como también, la asesoría en la ejecución de Programas Piloto de Vivienda en el área rural y urbana del Municipio de Tumaco. Convenio con Plan Internacional Tumaco por mencionar algunos.

<sup>15</sup> Véase por ejemplo: Catalogación del Patrimonio cultural urbano y arquitectónico de los afrodescendientes del Pacífico colombiano. Proyecto “*Reconocimiento de los valores culturales de los afrodescendientes del Pacífico Colombiano y fortalecimiento de su identidad*”. Universidad del Valle-AECID-Cooperación Española. (2009-2010); Hábitat y vivienda en el Pacífico. Sistematización y divulgación. Financiación propia. (2000-2009); Sistemas Urbano Aldeanos del Pacífico. Colciencias-Univalle-CITCE. (1996-1999); Estudio para un Programa de Mejoramiento del Hábitat en el Area urbana y Rural del Municipio de Tumaco. Univalle (1994); Estudio sobre el Sistema Aldeano y la Vivienda en el Río San Juan y en los Municipios de Buenaventura y Tumaco. Univalle (1992-1994.); Estudio Preliminar para el Programa de Mejoramiento de Aldeas en el Municipio de Buenaventura. Univalle-Plan Internacional (1992-1994.); Sistemas Urbanos, Movimientos Sociales y Políticas Estatales. Puerto Tejada, Un Caso del Sur-occidente Colombiano. Univalle-Cehap (Programa Forhum) (1991); Modelos de Planeamiento y Diseño para Aldeas del Pacífico. Premio Corona Pro-Arquitectura. (1988); Habitabilidad y Vivienda en los Caseríos del Atrato Medio. Univalle-Proyecto DIAR, Embajada de Holanda (1985)



Esta línea, tiene como objetivo el mejoramiento de los sistemas de vivienda, al articular todos los componentes del problema, parte de los conocimientos y habilidades de los usuarios, e introducir innovaciones que estos pueden entender y manejar a cabalidad y, por tanto, replicar, pues parte del concepto de “Tecnologías Apropriadas” el cual “considera la apropiación colectiva de las soluciones propuestas como parte integral del Sistema, incluyendo las formas organizativas de las comunidades y unos procesos educativos en torno a la capacitación para la autogestión de los proyectos” (Mosquera 1993, 3).

Aquí se destaca principalmente, el proyecto titulado “Modelos de planeamiento y diseño para las aldeas del Pacífico” (1993) con el que obtuvo en 1998 el *Premio Corona Pro-Arquitectura, Capítulo Profesionales* que permitió posteriormente, implementar programas de Gobierno Nacional, como los adelantados en el Atrato- Chocó, Bahía Solano, Buenaventura, Tumaco, etc. (Revista Universidad del Valle 1993) (Mosquera, April-Gnisset y Quintero 2006).

En este mismo campo, además de aportar con el mejoramiento de vivienda en toda la Costa Pacífica mediante las asesorías técnicas, ha aportado también con la clasificación de un sistema aldeano de la Costa Pacífica, el cual está “configurado por varios tipos de hábitat jerárquicamente articulados y que se complementan con los epicentros urbanos localizados en las regiones vecinas, ellos son: Hábitat disperso, constituido por Unidades productivas aisladas y Vecindarios rurales; Núcleos de vereda; Aldeas menores; Aldeas mayores; Cabeceras rurales; Polos de cuenca o comarca y Epicentros regionales (Mosquera 2000, 13-24).

Otro gran aporte en esta misma línea de investigación y producción, está asociado con la metodología que para esta investigación he denominado “mano cambiada”, pues parte del trabajo “concertado, por partes organizada y efectivas de las comunidades a todo lo largo

de los procesos que determinan intervenciones externas sobre su hábitat y su vivienda, y permite un intercambio de saberes y un aprendizaje mutuo por medio de los cuales el habitante del poblado se apropia de nuevos conocimientos, comprende a cabalidad las propuestas técnicas, y se capacita para mejorar todos los componentes, incluyendo aquellos de índole física, económica y social” (Mosquera 1993, 1)

Aspecto que ha posibilitado también, el diseño de prototipos de vivienda y centros comunales y la elaboración de alternativas tecnológicas y de normatividad para el manejo del espacio público. Lo anterior, acompañado de cartillas de difusión de resultados entre comunidades campesinas y gobernantes inmediatos (Mosquera 1998, 3).

En entrevista, la maestra Gilma sostuvo que este proyecto como todos los de la línea hábitat Pacífico, contribuyeron y contribuyen desde la academia al *“mejoramiento de (...) las viviendas en la región del Pacífico”* y a su *“reconocimiento [porque] se empieza a mirar la vivienda del Pacífico como parte de nuestra cultura incluso para los mismos negros”*.

Dicho de otro modo, esta *“línea de trabajo lo que ha hecho es que se reconozca [los habitas aldeanos del Pacífico] como parte importante de nuestra identidad cultural, que aumente la “la valoración de la arquitectura y digamos del hábitat, primero al llamar la atención y después, al valorarlo y difundirlo”*.

Otro de los grandes aportes de la maestra Gilma Mosquera, está asociado con la formación de arquitectos con conciencia social y el aumento vertiginoso de trabajos de grado de gran calidad sobre vivienda y urbanismo en el Pacífico y el Valle del Cauca, entre los que vale la pena mencionar los de Mario Camargo y Davinson Enrique Caicedo titulado *“Prototipos de vivienda para recuperación y densificación de barrios en Cali, hábitat popular estrato 2”* que obtuvo el primer lugar del Premio Corona Pro Hábitat, de la convocatoria

estudiantil en el 2008; y el trabajo de Viviana Rodríguez y José Landázuri, titulado “Prototipos de vivienda para recuperación y desarrollo de aldeas mayores del Litoral Pacífico. Corregimiento de Puerto Merizalde” que obtuvo el tercer premio de la convocatoria estudiantil del Premio Corona Pro Hábitat en la modalidad de vivienda digna para Colombia en el mismo año.

Premios que además de reconocer el aporte y dirección de la maestra Gilma Mosquera, puso en alto el nombre de la Universidad del Valle y sus ganadores principalmente, pues dichos galardones se vieron reflejados en la difusión de sus proyectos estudiantiles de pregrado y en la aplicación de los mismos en los contextos propuestos.

En el caso del estudiante José Landázuri proveniente de Barbacoas-Tumaco y único estudiante afrodescendiente entre los ganadores, la importancia de trabajo y aportes de la maestra Gilma, se vieron reflejados en el fortalecimiento de su autoestima, pues como afirmó ella durante la entrevista, a partir del Premio Corona Landázuri “*se estimuló, empezó a hablar, a producir porque él hasta tartamudeaba*”. Dicha confianza y audeterminación lo llevo a que un año después se ganara el concurso “Recicla y dignifica 2009”, creado por la Fundación Jera de la empresa Texaco. Concurso en el que construyó una cocina hecha de metales usados bajo el título “Lixta”, escrito con X porque de acuerdo con su autor intelectual y material, dicha letra representa la población marginada que también merece lo mejor, independiente de los recursos con los que se realizan las soluciones de vivienda (El Tiempo 2009).

Habría que decir también, que en clase la maestra Gilma, siempre insiste en que hay que partir “*de la lógica de cultura como producción social de un grupo determinado, de unas comunidades que tienen unas características culturales específicas [esto posibilita] el respeto por la comunidades y los sectores populares. Hay que entender como es el contexto*

*de la sociedad para poder plantear una propuesta arquitectónica y urbanística pertinente y viable”.*

La postura situada de la maestra Gilma frente al conocimiento, el respeto y la valoración de los aspectos culturales de la comunidad en la y con la que se piensa trabajar, ha propiciado en sus estudiantes una conciencia distinta frente a lo que significa la arquitectura. Pues contrario a los principios de la cientificidad euronorcéntrica y universalista que se cultivan en la Escuela de Arquitectura de la Universidad, invita a que se parta de la apropiación social del conocimiento y se “de construya esa dependencia intelectual que subvalora las comunidades como productoras de conocimiento (Curiel, Hacia la construcción de un feminismo descolonizado 2014, 333), a fin de:

*“contribuir [con] la formación de un arquitecto más consiente de la realidad colombiana y digamos de su papel, su rol de como arquitecto [y]tomar conciencia aparte de eso, [pues] cualquier decisión que uno toma afecta a una comunidad, [razón por la cual] uno no puede diseñar cualquier cosa. Es decir, así haya precariedad en recursos, el diseño tiene que permitir que la familia tenga el mayor confort posible, que pueda mejorar a partir de lo inicial, que pueda habitar bien, que sea digno”.*

Por eso asevera que la formación de un arquitecto debe ser integral pues:

*“cualquier cosa que haga tiene una incidencia social, porque la arquitectura es para la gente, no para que sea bella, para que hablen del mejor proyecto. [Ahora bien] aunque también tenemos innovación tecnológica y mejoramiento de procesos de construcción populares (...) todo eso es con la gente. (...) Yo sí creo que la intención primero es que el estudiante de arquitectura tenga una conciencia de la realidad nacional y del contexto en el cual él va a tener que trabajar, independientemente en cualquier tipo de proyecto. Lo otro, que también se piensen o que sean conscientes de que como arquitecto puede contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la gente, todo eso es para contribuir a mejorar la calidad. Después estarán en cualquier*

*cargo no sé yo, y podrán influir, y que se preparen también para trabajar como equipo con una visión integral del arquitecto, y que sea útil. Entonces esa relación investigación, docencia y extensión, de asesorías que es todo el trabajo del CITCE.”*

Como se puede apreciar en el anterior relato, la apuesta política tanto de Gilma como de su equipo de trabajo, está centrada en el desarrollo de la conciencia social y de la importancia de las comunidades en la construcción de sus propios espacios de vivienda (Hill Collins 1998). Esta apuesta académica y política como dice la maestra Gilma, ha sido la bandera que ha caracterizado la línea de vivienda popular y Hábitat Pacífico donde es gestora de programas de vivienda popular dignos, de la gente y para la gente.

Aquí es importante mencionar también, la relevancia de su filosofía de vida en la dirección del programa de Arquitectura en la Universidad del Pacífico (Buenaventura) durante 1999 hasta el 2002, periodo en el que reorganizo la malla curricular y dio apertura al programa con el apoyo del Ricardo Aguilera y Eduardo Brumosas.

Paralelo a este ejercicio, pude contemplarse también el asesoramiento del programa arquitectura de la Universidad Tecnológica del Chocó, que como afirma la maestra “*junto con la del Pacífico* [son las únicas escuelas de arquitectura a parte de su equipo de investigación que] *están ahí mirando lo nuestro*”. Es decir, son otros de los escenarios donde se está ennegreciendo la arquitectura a través de la articulación de la cosmología de la región con los conceptos técnicos de la disciplina científica (Carneiro s.f.).

Quiero señalar que otro de sus aportes esta vez a la Escuela de Arquitectura de la Universidad del Valle, ha sido el diseño y producción de materiales didácticos para el apoyo de cursos, entre los que cabe mencionar: La vivienda estatal en Cali. Programas y realizaciones (1996-1997); El problema de la vivienda (1995); Las políticas de vivienda

(1995); Visión integral de hábitat (1994); Notas sobre el método de investigación (1993-1995); Guía para la clasificación de urbanizaciones y núcleos de vivienda (1980) entre otros.

Estos éxitos en la trayectoria laboral e intelectual de la maestra Gilma Mosquera, son precisamente los que la llevaron a recibir en el 2004 el premio Teoría e Historia, en el XIX Bienal de Arquitectura Colombiana 2004 de la Sociedad Colombiana de Arquitectos (SCA), por el libro "Hábitats y sociedades del Pacífico, volumen I. La Bahía de Solano". Categoría de Teoría, Historia y crítica. Publicaciones Hábitats y sociedades del Pacífico, máxime cuando nunca se vinculó de dicha Sociedad. Así como también, el reconocimiento académico que le hizo el programa de Arquitectura del Pacífico por su legado en el Marco de la IV Feria del Patrimonio en el Municipio de Buenaventura en el 2009.

Hoy día Gilma Mosquera en calidad de docente contratista da la Universidad del Valle, goza del mismo respeto de sus colegas y sus estudiantes particularmente, quienes por su labor, legado y entrega, en el marco de esta investigación, le otorgaron un reconocimiento simbólico que da cuenta de la importancia de su enseñanza y su compromiso social (Véase Anexo 1).

En síntesis, en la trayectoria laboral e intelectual de la arquitecta Gilma Mosquera se puede identificar un legado de lucha que caracteriza a los descendientes de la diáspora africana en el mundo. En primer lugar, porque que la militancia política negra de su padre en el movimiento Cordobista, sin lugar a dudas influyó en su concepción de arquitectura, lo que ha provocado que en gran parte su obra, se enaltezca y reivindique los valores sociales y culturales de la Costa Pacífica desde sus expresiones arquitectónicas.

Hechos que directa e indirectamente dan continuidad al proyecto Cordobista, pues hace de la educación una herramienta libertaria, al crear las condiciones necesarias para que

los lugareños y arquitectos en formación, aprendan técnicas de construcción, conservación y mantenimiento arquitectónico en clave social.

Finalmente cabe decir, que el gran aporte de la maestra Gilma Mosquera radica en su carácter de pionera y en su producción académica centrada en los sistemas regionales de la Costa Pacífica y las características arquitectónicas del lugar. Apuesta política situada con la que da continuidad al legado de lucha, resignifica lo popular y lo negro, que como si fuera poco, insiste en que lxs costeños del Pacífico colombiano, poseen un conocimiento y una sabiduría no inferior a la que se adquiere mediante el estudio escolar.

#### **4.1.2 La entundada y su variedad dialectal.**

Cuando se habla de Esperanza Puertas, inmediatamente se piensa en la Tunda, personaje mítico y real de la Costa Pacífica que produce miedo y tiene la capacidad de ejercer control social sobre grandes y chicos. Pues como dueña de los montes, representa el umbral que separa el mundo mítico del real para gran parte de los habitantes de esta región. Es precisamente este personaje, una de los más importantes ejes de trabajo de la maestra Puertas, seguido de lo que se denomina en lingüística como variedad dialectal del Pacífico colombiano.

En lo que respecta a la Tunda, cabe destacar el trabajo titulado “Del Pacífico colombiano, la Tunda: Mito y realidad. Sus funciones sociales” (2000), con el que la maestra Puertas, reconstruyó las funciones sociales de este personaje, sus características y la relación que guardan los lugareños con ella, partiendo de los aportes teóricos del análisis del discurso.

Esta investigación al igual que los trabajos adelantados por la maestra Gilma Mosquera, partió del reconocimiento de las características sociales, económicas y culturales de la gente de la Costa Pacífica sur, particularmente los de Tumaco-Nariño, en el sector

conocido como Zona de los Cinco Ríos que constituye los poblados de Santa Rosa y San José del Guayabo, Palambí y Chajal Bellavista, la Sirena y San Pedro (Puertas 2000, 23)

En líneas generales, se puede decir que la Tunda “es una mujer fea, que tiene un pie de molino o de tintui-tingui- (raíz de un árbol) y el otro como el de un bebe, que se lleva a los moritos (bebés sin bautismo), a los niños desobedientes y a los maridos trasnochadores e infieles, a jóvenes (mujeres y hombres) y a adultos (mujeres y hombres) para llevárselos a los confines del monte y convertirlos en sus amantes. Engaña a sus víctimas tomando la apariencia de sus madres o de otro ser querido o de confianza para que la sigan al monte. Los alimenta con camaroncitos y cangrejos que cocina en su ano. Pee<sup>16</sup> a sus víctimas en la cabeza, les chupa el pene hasta sacarles sangre y se hace succionar la vagina para idiotizarlos.

Los entundados aprenden a [amarla por lo que] rechazan a los humanos. Para ir a salvarlos debe formarse una comisión compuesta por el padrino, la madrina o un sacerdote, amigos y familiares, que se internan en el monte tocando tambores (bombos y cununos), quemando pólvora y disparando escopetas, rezando la oración y (o) diciendo palabras soeces para que ella desaparezca” (Puertas 2000, 110).

Desde la propuesta teórica propuesta para esta investigación, la Tunda es una clara muestra de lo que es la intersección de realidades, pues como un solo personaje articula simultáneamente aspectos mágico-religiosos en los que se acude a las prácticas religiosas cristianas para alcanzar la redención. De igual modo, la caracterizan aspectos contra la moral y el buen comportamiento, cuando afirmar que alimenta a sus amantes “con camaroncitos y cangrejos que cocina en su ano”; se muestra cómo una mujer empoderada de sí y su sexualidad para el común de mujeres afrodescendientes de la Costa Pacífica colombiana en edad adulta y heteronormadas, pues sus amantes no tiene género ni edad definida, por lo que exige y disfrutan placenteramente de prácticas sexuales no aceptadas por la moral cristiana como la felación y el sexo oral.

---

<sup>16</sup> De acuerdo con el Diccionario de la real academia española peer significa “arrojar o expeler la ventosidad del vientre por el ano” ventosearse.



Este último aspecto, contribuye a mi modo de ver al fortalecimiento de uno de los principios del pensamiento afro feminista y afrodiaspórico, asociado con el combate de estereotipos hegemónicas. Esta vez, relacionado con la sexualidad femenina y su supuesta función reproductora, pues pasa el umbral del pudor y la vergüenza, y se instala en el campo del placer y lo erótico, entendido este último como una fuente de poder, creatividad y autoafirmación ante una sociedad racista, patriarcal y anti erótica (Lorde 2003)

De acuerdo con los hallazgos de la investigación, la Tunda tiene al menos 8 funciones sociales que son significativas para las personas que con comparten (compartimos) los mismos principios de crianza. Estas funciones son:

- a). Una función lúdica a través de la cual chicxs y grandes hacen bromas y se divierte;
- b). Una función reguladora de comportamiento que restringe la libre circulación de las personas, especialmente de los menores de edad a altas horas de la noche y que atemoriza a los desobedientes;
- c). Una función de guardiana de los recursos naturales porque su importancia y credibilidad entre los pobladores impide que ingresen a lo más profundo del monte;
- d). Una función liberadora utilizada en la mayoría de las veces por los hombres casados o comprometidos, para justificar sus trasnochos, su libertinaje o borracheras;
- e). Una función formadora de comunidades segregadas porque este personaje solo es real para quienes provienen o hemos sido criados bajo las prácticas culturales de la Costa Pacífica, mientras que para el resto de la sociedad, es un simple mito;
- f). Una función de refuerzo de la ideología cristiana, porque para apartarla o desencantar a la persona entundada, debe rezarse o latiguar en cruz; y finalmente;
- g). Una función conectora de los lugareños con seres extraordinarios, pues esta representa un espectro que aparece y desaparece de acuerdo a la situación (Puertas 2000, 122).

Es precisamente esta reconstrucción lograda gracias al trabajo denominado “mano cambiada”, uno de los importantes aportes de la maestra Esperanza Puertas al campo de la literatura y la etnoeducación afrocolombiana en el país. Pues no solo, recopila sus funciones sociales, sino que también explica su relación con las dinámicas de sociales de la población, y como su fuera poco, plasma a través de la escritura investigativa, uno de los personajes míticos más importantes de la cultura del Pacífico Colombiano equiparable al Duende.

Paralelo a este trabajo, se ubica su preocupación por la variedad dialectal de la Costa Pacífica, línea de trabajo que marca un importante legado de lucha para la diáspora africana

en Colombia, por cuanto resalta, valora y dignificación de los principio de habla de esta heterogénea población en el país. Apuesta política que tiene sus orígenes a finales del siglo XIX, con la emblemática figura del poeta vernáculo momposino Candelario Obeso y su trabajo “Cantos populares de mi tierra” (1877) (Caicedo 2013, 278).

En el caso de Esperanza Puertas, esta apuesta política de ennegrecimiento de la academia, aparece como resultado del trabajo y la formación recibida por el lingüista y también profesor afrodescendiente de la Universidad del Valle, Maximiliano Caicedo, oriundo de Buenaventura, quien ingresó a la institución el 31 de agosto de 1971 (Archivo Histórico de la Universidad del Valle 1971).

Si bien es cierto, la variedad dialectal hace referencia al modo y las formas de habla de la gente, esta forma que depende del contexto de situación en el que se utilice. Un ejemplo de ello, es cuando se dice “*ya no lo vide [vi] más*” expresión utilizada para hacer referencia a que se perdió de vista a alguien, con la particularidad que en el lenguaje estándar (eurocentrado), (vide) se cataloga comúnmente como un “mal hablar”.

En ese sentido la maestra Esperanza Puertas en su trabajo titulado “La tradición oral, lectura y escritura en la educación formal de los niños de la Costa Pacífica” (1998) afirma que en cuanto a fonética existen múltiples causas de la variedad dialectal,

“desde una posible reducción periférica de los sonidos de la lengua como sistema (la, r, la l, la s, la d, todas son alveolares y con esas unidades hay variación) hasta huellas de africanía (para el caso de la variación /r/por/d y viceversa), pasando por la permanencia de formas andaluzas y de posibles huellas de formas articulatorias producidas por el contacto con las lenguas indígenas” (1998, 46)

En consecuencia, afirma que la gestión educativa de la básica y la media en Colombia, debe apoyarse en los lineamientos de la educación afrocolombiana que ha elaborado la propia gente de la región que viene trabajando en este campo. Dicho de otra manera, “debe observarse con atención especial [también] lo que se menciona en relación con la

*interculturalidad* y con la *identidad* presentes tanto en la legislación como en la definición de educación afrocolombiana” (Puertas 1998)

Este ejercicio de reconocimiento, respeto y valoración de la cultura de las personas afrodescendientes rompería desde los primeros años de formación, la tendencia purista que promulga el andinocentrismo, estilo de habla españolizado socialmente considerado “del buen hablar”.

En ese orden de ideas, puede decirse que los aportes de la maestra Esperanza Puertas, radican en el reconocimiento de la discriminación, la pobreza y la invisibilización de la cultura de las personas afrodescendientes, como realidades que estructuran la explotación de nuestro trabajo, genera privilegios hacia las personas mestizas, y fortalece estereotipos negativos que en el contexto de la educación básica y media que terminan provocando en los infantes y adolescentes, sentimientos de rechazo hacia su cultura y hacia sí mismo y a su vez provoca, intentos de “blanqueamiento” como forma de autodestrucción.

Es por ello que su trabajo, se presenta como una especie de contra discurso, de defensa, valoración y visibilización de la cultura de la gente del Pacífico. Dado que estos principios son los ejes que articulan tanto en sus producciones académicas como en sus programas de curso. Pues para ella, es importante el conocimiento de los efectos lectales de la imposición de un modelo hegemónico, el desarrollo de una conciencia negra y la urgencia de políticas de empoderamiento que brinden tanto a maestros como a estudiantes herramientas de combate de las formas de racismo y las expresiones de discriminación étnico-racial (Essed 2010).

De ahí que sea la única docente de la Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literatura, preocupada por concientizar a los estudiantes sobre las diferencias lingüísticas de las culturas

afrodescendientes en el país, en un contexto profundamente racista, excluyente y marginalizado. Muestra de ello, son los pocos trabajos de grado asociados a la variedad dialectal de la Costa Pacífica, en los que aparecen como directores el ya mencionado Maximiliano Caicedo y la profesora Esperanza Puerta.

En síntesis, este liderazgo y compromiso de la profesora Esperanza Puerta para con la causa política negra, ha coadyuvado a rescatar la memoria cultural de los pueblos afrodescendientes de la costa suroccidental al interior de la Escuela de Lenguaje y la Universidad, ha contribuido a reconstruir rasgos de la identidad entre descendientes de africanas y africanos, y ha aportado en gran medida a la deconstrucción de estereotipos (Hill Collins 1998) asociados con las formas de habla de la gente del Pacífico, con lo que se fortalecen esfuerzos de dignificación de las culturas afrocolombianas, al producir instrumentos de trabajo para su exaltación partiendo de la implementación de estrategias etnoculturales.

#### **4.1.3 “Canciones azules” para mujeres negras.**

El tercer trabajo que quiero enmarcar dentro de la práctica de “la mano cambiada”, está articulado a la apuesta artística que adelanta Elba Mercedes Palacios junto con el grupo “Trenza teatro”. Colectivo compuesto por ocho maestras afrodescendientes egresadas del programa de arte dramático del Instituto Departamental de Bellas Artes y del Instituto Popular de Cultura de Cali, quienes han hecho del teatro un campo de resistencia y denuncia frente a los múltiples efectos del racismo y la discriminación racial.

Un ejemplo de ello es la obra titulada “Canciones azules”. Pieza teatral que cuenta el drama de distintas mujeres afrodescendientes en el contexto urbano, quienes por los embates de la exclusión y la marginalización económica, se ven obligadas a ocupar los trabajos más

mal remunerados y subvalorados de la sociedad. Lo que se traduce en baja autoestima, autonegación y falta de reconocimiento.

En ese orden de ideas, el gran aporte de esta obra de teatro compuesta por ocho momentos titulados *Pista, Sabores, Fregona, Amigas, Esponja, Trabajo, Cuerpos y Amor*, radica a mi modo de ver, en la reflexión sobre el aspecto psicológico y emocional de las mujeres afrodescendientes, quienes en su profunda complejidad, típica de la experiencia de mirarse al espejo y de reconocer los estereotipos que la representan, intenta dar respuesta a preguntas existenciales como: ¿Quién soy yo? Y ¿cómo me ve el mundo? dado que las experiencias de vida cotidiana le han enseñado de tantos modos, que su “única propiedad han sido sus sueños” (Agnant 2003, 54).

Aquí es importante decir, que el teatro se convierte entonces en una parodia de la vida real, por cuanto reflejan los dilemas de muchas mujeres afrodescendientes quienes sufren la tensión que representa de pelo crespo en una sociedad que constantemente enseña a odiarlo he inculca portarlo alisado como una forma de alcanzar los ideales de belleza occidental, la misma que ha creado el mito de la mujer caliente, con un cuerpo perfecto pero sin amor, esa que condiciona a ocuparse como sirvienta o prostituta, porque su naturaleza distinta determina esos lugares como destino.

Dicho de otro modo, la obra cuestiona abiertamente los referentes de la belleza occidental y marca como referentes el movimiento negro de los años 60-70 donde se proclamaba Black is Beauty en los EEUU, para politiza el valor de otras estéticas y su libre circulación en la ciudad. Denuncia la pobreza y sus consecuencias en el ámbito político, económico y social en tanto que obstáculo para el empoderamiento de las mujeres negras (hooks 2005).

El teatro en tanto que forma de consumo que proporciona distinción social, pasa a ser pues, el espacio empleado para la denuncia y la reflexión sobre las implicaciones de las representaciones racializadas y sexualizadas entre las mujeres afrodescendientes generación tras generación. Aquí, la acción política de resistencia, cambio y cuestionamiento de la naturalización de opresiones se muestra a través del desarrollo de prácticas de autoconfianza, autonomía frente a la violencia y dependencia de los hombres, así como también, en una visión de una educación alternativa que combata las representaciones negativas sobre la feminidad negra (Curiel 2007).

En síntesis, la obra “Canciones azules” es una afrenta a la pretensión de invisibilización, ultraje y cosificación de las mujeres afrodescendientes, por ello invita a desarrollar canales de ayuda mutua como mujeres racializadas para enfrentar las adversidades y romper con el silencio en tanto el principal causante de nuestra inmovilización (Lorde 2003), por ello propone “comadreo” en tanto que practica ancestral del Pacífico como fuente de poder descolonial, pues rompe con las lógicas de crianza de mujeres basadas en la desconfianza, la competencia y la rivalidad y se ubica estratégicamente, en el empoderamiento colectivo que posibilita autoafirmación, auto reconocimiento y valoración.

A continuación haré referencia a los aportes de Doris Hinestroza en el campo de las matemáticas y a Amparo Micolta desde el trabajo social, quienes si bien no parten de una visión afrocéntrica como fue el caso de las anteriores académicas, si plantean valiosos aportes para el trabajo al interior de sus campos disciplinares.

#### **4.2.El trabajo cooperativo como estrategia de resistencia desde las matemáticas**

Un rasgo distintivo de la trayectoria laboral de la exitosa matemática Doris Hinestroza dentro y fuera de la Universidad del Valle, es su interés por los problemas inversos. Si bien es cierto, este es su campo de trabajo profesional, paralelo a este existe un compromiso constante por el desarrollo del pensamiento matemática entre estudiantes que ingresan a la universidad con profundos vacíos en el área, consecuencia de una formación memorística y repetitiva que caracteriza al sistema escolar.

De ahí que la incorporación del modelo cooperativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se presente como uno de los grandes aportes de la maestra Hinestroza al área de las matemáticas. Pues la implementación de esta estrategia no solo le ha valido el dominio de grupos grandes (de 60 a 300 estudiantes), sino que también, le ha permitido constituirse en la Facultad de Ciencias Exactas como la docente con menos índices de deserción escolar y con menos niveles de repitencia en la población total de sus cursos.

Esta apuesta va desde la construcción y fortalecimiento de relaciones personales y sociales armónicas, hasta el desarrollo de problemas matemáticos complejos. Por dichas razones, afirma que el *pensamiento matemático*, debe entenderse como la “capacidad de un individuo que le permite comprender las relaciones que se dan en el mundo exterior y que le posibilita razonar, demostrar, argumentar, interpretar, identificar, relacionar, graficar, calcular, inferir y efectuar algoritmos” que potencien el desarrollo de la creatividad y la imaginación (Hinestroza s.f., 2).

De acuerdo con la maestra Doris Hinestroza o “la mamá de los pollitos”, como la llaman en el programa de matemáticas por su defensa acérrima de los estudiantes, es fundamental que en dicho proceso, se cree un ambiente sano, que se fomente la reflexión y

la resolución de problemas de la vida cotidiana, a fin incentivar al estudiante en la participación activa de su propio proceso de formación.

Lo que significa mayor trabajo para el profesor pues exige que se tenga a disposición un mayor número de talleres, ejercicios, lecturas, proyectos para que el estudiante desarrollen en clase y de manera autónoma<sup>17</sup>, esfuerzo que se verá reflejado por ejemplo, en un mayor grado de responsabilidad de lxs estudiantes por sus procesos de aprendizaje, mayor confianza, motivación y curiosidad para emprender la búsqueda de procesos de aprendizaje de la matemática, mejores procesos de reflexión, pues se piensa con sentido.

En otras palabras, la implementación del método cooperativo en las matemáticas implica el abandono del modelo de clase expositiva tradicional para dar lugar a un modelo donde la clase expositiva sea solo una parte del proceso, y primen los controles de lectura, las guías de estudio, los talleres, las evaluaciones de tareas, los exámenes cortos y el examen final (Hinestroza s.f.).

No hay que olvidar entonces, que todo esta propuesta también implica la construcción de grupos de asistentes y monitores que deben participar de los cursos que dicta el- la docente; la preparación de guías o actividades para cada estudiantes, la interacción estudiante-estudiantes, estudiante-profesor y la formación de grupos de tres o cinco estudiantes que trabajen en las actividades y en cada taller.

A mi juicio, la apropiación de esta metodología de trabajo para el estudio de las matemáticas, guarda estrecha relación con su experiencia de vida, pues parte del trabajo en equipo para dar solución a un problema concreto. Por ello plantea la maestra Doris, que es

---

<sup>17</sup> Véase un ejemplo resumido en el anexo 2, donde la profesora Doris Hinestroza sintetiza el trabajo que desarrollaría en el curso de Calculo III.



importante partir del respeto hacia el interlocutor, como regla básica en la construcción de una sociedad democrática. Dicho de otro modo, el aprendizaje de las matemáticas debe enseñarle a lxs estudiantes a renunciar a la autoridad, a seducir la retórica, a compartir lo que será una verdad en común, como bases fundamentales para la consolidación de una cultura mucho más igualitaria.

No hay que olvidar entonces, que aunque esta apuesta metodológica no se concentre en la comunidad afrodescendiente como señalé inicialmente, sí realiza a mi modo de ver, grandes aportes que benefician cientos de jóvenes afrodescendientes y de sectores populares, pues en gran medida son estxs quienes vienen beneficiándose de sus conocimientos, porque en gran medida conforman su equipo de trabajo como tutores de otrxs estudiantes con dificultades de aprendizaje de las matemáticas.

Para finalizar, creo conveniente señalar que otro de los aportes de la maestra Doris Hinestroza a la Universidad del Valle y particularmente a los estudiantes de departamento de matemáticas, se encuentra en el sistema de apadrinamiento que viene adelantando con los estudiantes de sus semilleros que en su mayoría son de bajos recursos, razón por la cual les subsidia sus estudios, mientras estos como señalé anteriormente apadrinan académicamente a jóvenes con dificultades matemáticas. Sistema que también viene implementando por fuera de la Universidad como a niños y jóvenes que quieren estudiar pero no cuentan con los recursos necesarios para tal fin.

Como se puede observar, en la apuesta académico-pedagógica de la maestra Doris, está implícita una conciencia afrodiaspórica, que parte del respeto por sí mismo y por el-la otra, el trabajo mancomunado, el intercambio de saberes y habilidades entre oprimidos, a fin de mejorar las condiciones de vida en medio de un sistema de dominación y exclusión que obstaculizan la movilización social para lxs racializadx y empobrecidxs particularmente.

### **4.3. La familia como principio de organización social.**

Para cerrar este capítulo dedicado a los aportes de las cinco académicas afrodescendientes a la Universidad del Valle y a sus campos disciplinares. Quiero referirme a Amparo Micolta a quien se la conoce como una de las más importantes especialistas en estudios de familia en el país.

Aunque al igual que la maestra Doris Hinestroza, Amparo Micolta no se concentra en los aspectos directamente relacionados con las comunidades afrodescendientes. Creo conveniente resaltar un par de aportes que desde el ejercicio investigativo benefician a este heterogéneo grupo étnico en el país.

Para ello, es necesario hacer referencia al trabajo titulado “La familia nativo raizal en Saint Andrews island. El caso de Saint Luís y Hill” (Micolta y Christopher Briton 2007, 21-55). Estudio en el que Micolta y Christopher realizan una caracterización de las familias nativo raizales sanandresanas que se presenta totalmente provocadora para las ciencias sociales, pues complejiza la tradicional noción de familia basada en lazos de consanguinidad.

En el caso de las familias raizales hay que decir que pese a ser un territorio colombiano, ubicado en el mar Caribe presenta características distintivas del resto de familias del país incluidas las de las diferentes comunidades afrodescendientes. Dichas diferencias para este caso particular, están dadas por aspectos como el idioma, la religión y costumbres que condicionan las representaciones del mundo y las realidades sociales (Micolta y Christopher Briton 2007, 18).

En ese orden de ideas, el gran aporte de Micolta en compañía es haber construido una tipificación inexistente en los estudios de familia y en los estudios sobre comunidades negras al afirmar que “la familia raizal es aquella cuyos miembros, nacidos en el Isla, descienden

de padre y/o madre de los pobladores originarios de la cultura afro-anglo-caribeña, también nacidos en la isla de Saint Andrews, Providence o Saint Kathleen” (Micolta y Christopher Briton 2007, 18).

Lo que significa que la familia sanandresana es:

“aquella en la que confluyen personas procedentes de diversos grupos étnicos. Esto porque la población isleña, entre otros aspectos, está compuesta por personas nativas, por colombianos/as de origen continental, (la gran mayoría de la Costa Atlántica, de Medellín y de Cali principalmente, y recientemente; en una escala menor, de personas procedentes de Chocó, Bogotá y otros lugares del país); y por inmigrantes que proceden de diferentes lugares del Medio Oriente (sirios-libaneses, iraquíes, árabes, judíos, chinos)” (Micolta y Christopher Briton 2007, 20)

Uniones que han complejizado las más comunes categorías familiares como lo son: la nuclear, la monoparental, la reconstituida, la extensa, la consanguínea y otras tipologías emergentes, no tradicionales, dado que en este contexto existen 18 subtipologías más, cada una de ellas compuesta de forma diversa.

De acuerdo con Micolta y Christopher, estas relaciones han dado origen a construcciones familiares interculturales que se caracterizan por ser fundamentalmente multilingües, con la particularidad de tener una lengua criolla (“Bende”), profesar la religión católica y protestante (Bautista, adventista y Misión cristiana), vincular al pastor como agente fundamental para la resolución de conflictos, conservar una gastronomía diversa basada en productos marinos de los que se destaca el Run down o “Rondong”, plato típico de los sanandresanos por prepararse con productos originarios de la Isla. Finalmente, cabe destacar el folclor, que se alimenta de tradiciones lugareñas y caribeñas, fusionadas con tradiciones europeas y de Medio oriente de las que se desprenden Schottische o “Shattis”; Mazurca, Waltz o vals, Polka, pasillo, quadrile, Plat Pole (bailes de salón) (Micolta y Christopher Briton 2007).

Lo importante de este estudio exploratorio, es que muestra como las comunidades sanandresanas en tanto que una de las expresiones de las comunidades afrodescendientes del país, han reinventado creativamente su existencia, al des localizarse de interpretaciones clásicas sobre la configuración de la familia, pues parten de principios propios de su cultura, resultado de aspectos geopolíticos e históricos situados con los se reinventa de la vida en el exilio, se deconstruyen esquemas dominantes y se marcan continuidades de procesos de larga duración que implosionan lo que usualmente se denomina en Occidente como familia (Caicedo 2008) (Carneiro s.f.).

### **Consideraciones finales.**

El recorrido por algunas de las obras y prácticas pedagógicas de las cinco académicas de la Universidad del Valle estudiadas, nos ha permitido reconocer una diversidad temática y de metodologías de investigación, que usualmente no son consideradas como científicas porque parten de una política del posicionamiento local que fortalece la contestación, la denuncia y la deconstrucción de imaginarios que históricamente han servido para estigmatizar y subvalorar la cultura de las personas descendientes de africanas y africanos en Colombia (Hill Collins 1998) (Haraway 1995).

Las propuestas investigativas y pedagógicas de estas cinco académicas nos ha permitido: A) Rescatar la tradición intelectual de las mujeres negras; B) Examinar ideas y conceptos de vida cotidiana hasta entonces no considerados como producción de conocimientos (Hill Collins 1998, 271); C) Dignificar las realidades de las personas y las culturas afrodescendientes en los centros de saber-poder; D) Emplear nuevos marcos teóricos y de interpretación que posibiliten el cuestionamiento de las imposiciones moderno/coloniales del conocimiento universalista, en aras de producir lecturas desestigmatizadoras; y E) Reconocer producciones de conocimiento alternativas que no suelen

ser percibidas como tales dada su procedencia, es decir, desde las comunidades afrodescendientes y particularmente, desde las mujeres negras de este grupo étnico en un contexto masculinizado y blanco por excelencia.

## Conclusiones generales.

Estudiar el racismo, la discriminación y las formas de resistencia desarrolladas por cinco académicas afrodescendientes en la Universidad del Valle a lo largo y ancho de sus 70 años de existencia, fue el principal propósito de la presente tesis de maestría, desarrollada en cuatro meses calendario, pese a los fuertes cuestionamientos y rechazos expresados por académicxs y funcionarios de la institución. Hecho que entre otras cosas, me permitió poner en evidencia la legitimidad administrativa e intelectual de la exclusión, opresión e invisibilización de las académicas afrodescendientes, en tanto y en cuanto realidad histórica y social escrita y marcada por la piel.

Partir de este principio de realidad desde una perspectiva interseccional, me permitió visibilizar el funcionamiento de una *matriz de dominación* organizada desde “cuatro dominios de poder interrelacionados que son: el estructural, el disciplinario, el hegemónico y el interpersonal” (Jabarro 2013, 1). (Hill Collins 1998).

Esta propuesta teórica y analítica, advirtió igualmente sobre tres ámbitos de supresión del conocimiento de las mujeres afrodescendientes que son: el pensamiento académico dominante, el pensamiento feminista y el pensamiento social y político negro, donde la opresión y el privilegio (de raza, género, clase, edad, situación geográfica, la preferencia sexual, etc.) funcionan como ejes constitutivos del encubrimiento y exclusión (Collins 1998) de las académicas racializadas en los centros de saber-poder.

Por dicha razón, fue de vital importancia acudir a la complementariedad de metodologías, y por tanto, a la triangulación de técnicas cuantitativas y cualitativas como la

encuesta, la entrevista semiestructurada (informal y formal)<sup>18</sup> para la identificación inicial de docentes afrodescendientes y la reconstrucción de relatos autobiográficos, la revisión de fuentes hemerográficas y la revisión de archivos públicos de la Universidad<sup>19</sup>.

El resultado de ello fue en primera instancia, la identificación de 127 docentes afrodescendientes en 70 años de existencia de la Universidad del Valle invisibilizados por clásicas interpretaciones sobre las relaciones de poder en los centros de saber-poder, como el trabajo de María Eugenia Ibarra junto con Gabriela Castellanos titulado “Género y educación superior. Un análisis de la participación de las mujeres como profesoras en la Universidad del Valle” (2009) que pese a su importancia reproduce interpretaciones emblanquecidas y masculinizantes de la universidad. Docentes que por su grado de invisibilización y exclusión fueron debidamente verificadas con fuentes oficiales, como actas de posesión, fichas de vinculación laboral, obras, guías de programas académicos, eventos y distinciones académicas más significativas (aspecto que se incluye en el segundo capítulo).

El resultado de esta triangulación de técnicas posibilitó igualmente, la identificación de estrategias y prácticas de invisibilización y ocultamiento tanto en las producciones feministas blanco-mestizas, como del movimiento negro mixto, así como también el reconocimiento de tácticas de resistencia y contestación desarrolladas por parte de las académicas entrevistadas; la visibilización de Delia Zapata como primer académica afrodescendiente en el país, y la puesta en escena de algunos de los más importantes aportes

---

<sup>18</sup> Aquí debe contemplarse la información brindada por algunas decanaturas, direcciones de planes, funcionarios administrativos, empleados no docentes y docentes, así como también estudiantes del movimiento afro estudiantil.

<sup>19</sup> Todo esto se realizó en un periodo de cuatro meses calendario (junio y octubre de 2015).

de las cinco académicas afrodescendientes tanto a sus campos disciplinares como a la Universidad y las comunidades racializadas en general.

De ahí que sostenga que, los documentos históricos fueron la principal estrategia de investigación contra los marcos sociales del olvido. Dado que con el paso del tiempo, dichos documentos “permiten a los individuos e instituciones configurar memorias fragmentadas o violentadas. O sea, otorgan herramientas y datos a los historiadores, pero también dan elementos a las víctimas y afectados para legitimar memorias y reconstruir identidades” (Silva, 2002-2003) que han sido sistemáticamente invisibilizadas, como las memorias de las académicas racializadas en los centros de educación superior del país.

Ahora bien, como se puede constatar, los testimonios sobre experiencias de racismo y discriminación racial en las trayectorias vitales, laborales e intelectuales de las cinco académicas afrodescendientes entrevistadas durante esta investigación, variaron significativamente según la procedencia, el capital social y cultural, la categoría docente y el contexto en el que tuvieron lugar las relaciones de poder que interseccionan la raza con la clase, el género y la generación, lo que permitió demostrar que la opresión/dominación hacia las mujeres no es una sino que es heterogénea, jerárquica y diversa, inclusive entre mujeres racializadas.

Lecturas como estas, nos permitió establecer una distinción entre los sistemas de desigualdades estructurales e históricos, los cuales crean y se recrean a través de prácticas rutinarias (micro estructurales), las practicas intencionales o no que estructuran las desigualdades raciales presentes en el sistema (micro estructurales) al tiempo que contribuyó a visibilizar las condiciones en las que las académicas afrodescendientes se opusieron a las presiones que pretendieron obligarlas a conformarse con las necesidades del sistema (Essed 2010, 132).



Es por esta razón considero que uno de los más valiosos aportes de esta investigación, estuvo asociada con la construcción de un modelo de análisis e interpretación que tiene como eje fundamental, los planteamientos teóricos del Black Feminism con intelectuales de Color como Patricia Hill Collins (1998), Audre Lorde (2003) y Sueli Caneiro (2010), que desde una perspectiva afrofeminista advierten sobre la heterogeneidad de las relaciones de poder entre mujeres y particularmente, sobre los tres ámbitos de supresión del conocimiento que estructuran la *violencia epistémica* (Espinosa 2014, 318).

Fue entonces, partir de estas propuestas teóricas centradas en el punto de vista particular de las mujeres negras que pude rescatar de la tradición intelectual de cinco mujeres afrodescendientes (feministas y no feministas), identificar posturas críticas frente a la investigación tradicional, y rescatar de ideas y prácticas pedagógicas como la “manocambiada” que no habían sido consideradas intelectuales hasta el momento (Collins 1998, 271).

Este punto de partida me permitió complejizar la lectura e interpretación de investigaciones existente hasta la fecha sobre supuestos logros de las mujeres en la educación superior, a nivel local, nacional e internacional, pues por primera vez puse como eje central de análisis la diferencia étnico racial de las académicas (afrodescendientes), sus efectos e implicaciones en las trayectorias vitales, laborales e intelectuales de estas.

Ello contribuye a mi modo de ver, a la construcción de una memoria histórica de y sobre las mujeres afrodescendientes, pues rompe con clásicas representaciones estigmatizadas, sexualizadas. Dinamiza el debate sobre la situación real de lxs docentes afrodescendientes en los contextos de educación superior, al partir de evidencias históricas producidas por la misma institución, al tiempo que interpela investigaciones sobre educación superior a nivel local, nacional y regional (los Andes particularmente) que se niegan a abrir

la discusión sobre las relaciones de poder y la intersección de la raza y el género entre otras categorías de análisis.

Finalmente, cabe decir que otro de los valiosos aportes de esta investigación se concentra en las voces de las académicas afrodescendientes, pues además de caracterizar el racismo y la discriminación en el estamento docente universitario a través de lo que en el segundo capítulo denominé como fronteras étnicas y obstáculos de este ejercicio, dí cuenta de las fisuras del sistema en el cual algunas académicas e intelectuales como Gilma Mosquera y Doris Hinestroza particularmente, han logrado poner en alto sus producciones y propuestas académicas, con lo que se enaltece tanto el nombre de las mujeres afrodescendientes como el de la comunidad afrodescendiente en general.

En otras palabras, tanto los testimonios como los archivos tienen dimensiones políticas que deben ser consideradas a la hora de una investigación, por tales razones es necesario reconocer sus construcciones, funcionamientos, como su veracidad, pues de ello depende que se fortalezcan aparatos de poder, o que se conviertan en instrumentos de emancipación para quienes han sido oprimidos históricamente como lo somos las mujeres afrodescendientes.

En ese orden de ideas, cabe decir que es hora de hacerle nuevas preguntas a las “evidencias” y a los supuestos logros alcanzados por las mujeres en la educación superior, dado que el silencio sobre las académicas racializadas no significa neutralidad sino complicidad con la discriminación (Morley 1999, 362) y las relaciones de poder patriarcal y racista. De ahí que la única forma de reconocernos y nombrarnos nosotras mismas por ahora, sea hallando el mayor número de evidencias históricas que nos permiten entender los cambios, permanencias, continuidades y discontinuidades de las intersecciones en las relaciones de poder.

Un ejercicio de este tipo, posibilitará un pensamiento crítico o una especie de “cimarronaje intelectual” de prácticas sociales y la construcción de pensamiento propio de acuerdo con experiencias concretas (Curiel 2014, 326) de autoafirmación y dignificación de lxs invisibilizadxs (Zapata 1989).

Ahora bien, aunque sea un camino largo y difícil de recorrer, ya se han abierto espacios de reflexión, discusión y producción intelectual que posibilitan el inicio de nuevas interpretaciones. Si ello junto con esta investigación no son avances suficientes, si son un buen síntoma para no desfallecer en la lucha por el conocimiento, la conciencia, el empoderamiento y la autoafirmación, pues reconocer nuestra propia invisibilidad, es estar al fin de camino hacia la visibilidad, porque la invisibilidad no es un estado natural para nadie (Ang-Lygate 2012, 311) y menos para las comunidades afrodescendientes que hemos forjado con sangre la historia de este país.

## Bibliografía

- Agnant, Marie-Célie. *El libro de Emma*. Txalaparta, 2003.
- Alcaide, Vanessa. «Una construcción del concepto de capital social para el estudio de la influencia en la insección y la trayectoria laboral.» s.f.: 1-27.
- Ang-Lygate, Magdalene. «Trazar los espacios de la deslocalización. De la teorización de la diáspora.» En *Feminismos negros. Una antología*, de Mercedes Jabardo, 291-314. Traficantes de sueños, 2012.
- Archivo Histórico de la Universidad del Valle. «Historia laboral de Jose Antonio Murgueito Valencia.» Cali: Universidad del Vall, 19 de Septiembre de 1961.
- . «Historia Laboral de Maximiliano Caicedo.» Cali: Universidad del Valle, 31 de Agosto de 1971.
- . «Historia Laboral del Carmen López.» Cali: Universidad del Valle, 16 de septiembre de 1968.
- Barbary, Oliver, y Fernando Urrea. *Gente Negra en Colombia. Dinámicas socioeconómicas en Cali y el Pacífico*. Medellín: CIDSE, IRD y COLCIENCIAS, 2004.
- Barreto, Juanita. «Esteriotipos sobre la feminidad: mantenimiento y cambio.» En *Las mujeres en la historia de Colombia, Vol 1 Mujeres, historia y política*. Colombia: Editorial Norma, S.A, 1995.
- Batalla, Guillermo Bonfil. «La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos.» En *Identidad, pluralismo cultural en América Latina*, 107-161. Buenos Aires: Fondo Editorial del Cehass Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1992.
- Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1999.

- Burke, Peter. «Problemas de la historia cultural.» En *¿Que es la historia cultural?*, 35-45. Barcelona: Paidós, 2010.
- Caicedo, Jose Antonio. *A mano alzada. Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana*. Popayán: Sentipensar Editores, 2013.
- Caicedo, Jose Antonio. «Diáspora africana. Claves para comprender las trayectorias afro descendientes.» En *Cátedra de estudios afro colombianos. Aporte para maestros*, de Axel Alejandro Rojas, 82-97. Popayá: Editorial de la Universidad del Cauca, 2008.
- . «El costo de ser un académico afro entre interculturales.» Popayán, 17 de Febrero de 2012.
- Caicedo, Jose Antonio, y Elizabeth Castillo G. «Indigenas y afrodescendentes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras.» *Cuadernos Interculturales, primer semestre, Vol6, No 010*, 2008: 62-90.
- Camacho, Juana. «Silencios elocuentes, voces emergentes: reseña bibliográfica de los estudios sobre la mujer afrocolombiana.» En *Panorámica afrocolombiana. Estudios sociales en el Pacífico*, de Mauricio Pardo Rojas, Claudia Mosquera y María Clemencia Ramírez, 167-210. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia- Icanh, Universidad Nacional, 2004.
- Campbell, Epsy. «El impacto económico del racismo y el sexismo sobre las mujeres afrodescendientes de América Latina y el Caribe.» En *Mujeres negras e indígenas alzan la voz*, de Red de salud de las mujeres Latinoamericanas y del Caribe (RSMLC), 34-42. Santiago: Red de salud de las mujeres Latinoamericanas y del Cslibe, 2003.
- Campus. «La excelencia de las editoriales universitarias.» *Campus. periodico de la Universidad del Valle N! 125*, 1 de Diciembre de 2012: 9.

Carneiro, Sueli. «Ennegrecer el feminismo.» s.f.

<http://www.unifem.org.br/sites/800/824/00000276.pdf> (último acceso: 2010).

Carnovale, Vera, Federico Lorenz, y Roberto Pittaluga. «Memoria y política en la situación de la entrevista. En torno a la constitución de un archivo oral sobre el terrorismo de Estado en la Argentina.» En *Historia, memoria y fuentes orales*, 29-44. Buenos Aires CeDInCi: Memoria Abierta, 2006.

Carvalho, Jose Jorge. «O confinamento racial do mundo academico brasileiro.» *Revista USP, Sao Paulo, n.68, dezembro/fevereiro, 2005-2006*: 88-103.

Castellanos, Gabriela. *Sexo, género y feminismo: tres categorias en pugna*. Cali: La Manzana de la Discordia., 2006.

Castillo, Elizabeth. «Yo no me llamo negrito... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá.» s.f.

Castillo, Elizabeth, y José A Caicedo. «Entre invisibilidad y reconocimiento. Luchas afrocolombianas por la educación en el siglo XX.» *Revista de Educación y Cultura. Fecode*, 2014: 34-38.

Castillo, Greicy. «Evaluación de la política Afirmativa "Ley de Excepción para las Comunidades Afrocolombianas" para el ingreso a los programas académicos de pregrado de la Universidad del Valle, periodo 2004-2012.» *Trabajo de grado*. Cali: Universidad del Valle, 2013.

Césaire, Aimé. *Discurso sobre el colonialismo*. España: Ediciones Akal, S.A., 2006.

Curiel, Ochy. «Hacia la construcción de un feminismo descolonizado.» En *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemologías y apuestas descoloniales en Adya Yala*, de

- Yuderkys Espinosa, Diana Gomez y Karina Ochoa, 325-334. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.
- Curiel, Ochy. «Los aportes de las afrodescendientes a la teoría y la practica feminista. Des universalizando el sujeto "Mujeres".» En *Perfiles del Feminismo Iberoamericano, volumen 3*, de María Luisa Femenías, 169-190. Buenos Aires: Catálogos, 2007.
- Daza, Sandra, y Tania Pérez. «Contando mujeres. Una reflexión sobre los indicadores de género y ciencia en Colombia.» *Antropol.sociol, No 10, Enero-Diciembre*, 2008: 29-51.
- De Friedemann, Nina S., y Mónica Espinosa. «las mujeres negras en la historia de Colombia.» En *Las mujeres en la historia de Colombia. Tomo II Mujer y Sociedad*, de Magdala Velasquez Toro, 32-76. Colombia: Grupo Editorial Norma; Consejería presidencial para la Política Social, Presidencia de la República, 1995.
- Díaz, Héctor. «Primera médica peruana, Dra. Laura Esther RodríguezDulanto (1872 – 1919).» *Anales de la Facultad de Medicina, Vol. 68, Núm. 2*, 2007: 181 - 184.
- División de Gestión Documental de la Universidad Nacional de Colombia. «Historia Laboral Docente de Delia Zapata Olivella.» Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 19 de Noviembre de 2015.
- Duncan, Quince. *Contra el silencio: afrodescendientes y racismo en el Caribe continental Hispánico*. San Jose: Editorial EUNED, 2001.
- Echevería, Bolívar. «Imágenes de la blanquitud.» En *Modernidad y blanquitud*, 57- 86. México: Era, 2010.
- El Tiempo. *Diseño de cocina reciclada le da premio a un joven arquitecto universitario*, 13 de Julio de 2009: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5630389>.

- Espinosa, Yuderkys. «Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional.» En *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, de Yuderkys Espinosa , Diana Gomez, Karina Ochoa y Editoras, 309-324. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.
- . «Pensando la academia feminista desde una mirada co-constitutiva de la opresión.» *Nuevos desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior. Actas del III Congreso Internacional MISEAL, Noviembre. 2014.* 19-52.
- Essed, Philomena. «Hacia una conceptualización del racismo como proceso.» En *Estudiar el racismo. Textos y herramientas*, de Odile Hoffmann y Oscar Quintero, 129-169. Mexico: Cuaderno de Trabajo AFRODESC/EURESCL N° 8, 2010.
- Estrada Ruiz, Jenny. *Una mujer total: Matilde Hidalgo de Prócel*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil, 1980.
- Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. «Homenaje a la Facultad, de egresados de Economía 1964.» s.f. <http://socioeconomia.univalle.edu.co/index.php/92-noticias-y-eventos/794-homenaje-de-los-egresados-de-1964-a-la-facultad> (último acceso: 25 de 07 de 2015).
- Grosfoguel, Ramón. «Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI.» *Tabula Rasa*, N° 19, 2013: 31-58.
- Haraway, Donna J. «Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial.» En *Ciencia, cyborgs y mujeres. la reivindicación de la naturaleza*, 313-346. España: Cátedra, 1995.



Hill Collins, Patricia. «Política del pensamiento feminista negro.» En *¿Qué son los estudios de mujeres?*, de Marysa Navarro y Catharine R. Stimpson, 253-312. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 1998.

Hinestroza, Doris. «Pensamiento matemático y su juego en el formación integral, aprendizaje cooperativo en matemáticas para grupos masivos.» s.f. [http://daca.univalle.edu.co/politica\\_curricular/Presentacion-Doris-Hinestroza.pdf](http://daca.univalle.edu.co/politica_curricular/Presentacion-Doris-Hinestroza.pdf) (último acceso: octubre de 2015).

hooks, bell. «Alisando nuestro pelo.» *La Gaceta de Cuba, enero-febrero, n° 1*, 2005: 70-73.

Ibarra, Maria Eugenia, y Gabriela Castellanos . «Género y educación superior. Un análisis de la participación de las mujeres como profesoras en la Universidad del Valle.» *La manzana de la discordia, ene-jun., Vol 4, No 1*, 2009: 73-92.

Ifekwunigwe, Jayne. «Cuando habla el espejo: la Poética y la problemática de la construcción de identidad para las métisse de Bristol.» En *Feminismos negro. Una antología*, de Mercedes Jabardo, 271-290. Traficante de sueños, 2012.

Instituto Popolar de Cultura. «Galería de ipechianos ilustres. Eminentes maestros de la Escuela de Música: Delia Zapata Olivella. Enrique Buenaventura. Hernando Tejada. Lorenzo Miranda. Cesar Santafé. Walter Orlando Tello. Gloria Perea Figueroa. Hugo Candelario Gonzalez. Benigna Solis.» *Páginas de Cultura. IPC*, 2013: 80-100.

Intitucional, Oficina de Planeación y Desarrollo. *Universidad del Valle*. 20 de Julio de 2015. <http://planeacion.univalle.edu.co/index.php/estadistica> (último acceso: 20-23 de Julio de 2015).

- Jabarro, Mercedes. «Apuntes para la genealogía del pensamiento feminista negro.» *Revista Pueblos*. 2013. <http://www.revistapueblos.org/?p=14081> (último acceso: Noviembre de 2015).
- Jaramillo, María Mercedes, y Lucía Ortiz. *Hijas del Muntu. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá: Panamericana Editorial, 2011.
- Jojoa, Yenny. «Legislación, Derechos Humanos y derechos de los grupos étnicos.» En *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros.*, de Axel Rojas (Coord.), 231-242. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2008.
- Kofes, Suely. «Experiencias sociales, interpretaciones individuales: posibilidades y límites de la historias de vida en las ciencias sociales.» En *Los usos de la historia de vida en Ciencias sociales*, de Thierry Lulle, Pilar Vargas, y Lucero Zamudio, 82- 101. Bogotá: Anthropos, 1998.
- Lamus, Doris. *El color negro de la (sin) razón blanca. El lugar de las mujeres afrodescendientes en los procesos organizativos en Colombia*. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB, 2012.
- Lander, Edgardo. «Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos.» En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, de Edgardo Lander, 11-58. Venezuela: UNESCO, 2000.
- León, Magdalena. *Bibliografía sobre violencia de género*. Bogotá: Fondo de Documentación Mujer y Género "Ofelia Uribe Acosta"- Universidad Nacional de Colombia, 2011.
- Lopez Oseira, Ruth. «La universidad femenina, las ideologías de género y el acceso de las colombianas a la Educación superior 1940-1958.» *Revista de la Rducación Latinoamericana*, N° 4, 2002: 67-90.

- Lorde, Audre. *La hermana, la extranjera*. Madrid: Horas y horas, 2003.
- Maldonado, Manuel. «La universidad y la sociedad.» *Revista Mexicana de sociología*, Vol 26, No. 2 (May-aug), 1964: 439-449.
- Massa Zapata, Edelmira. «Delia Zapata Olivella.» *Musical Afrolatino*. 2000. [http://www.musicalafrolatino.com/pagina\\_nueva\\_65.htm](http://www.musicalafrolatino.com/pagina_nueva_65.htm) (último acceso: 10 de Octubre de 2015).
- Mena, Maria Isabel. *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*. Informe Ejecutivo, Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá DC, 2009.
- Mena, Maria Isabel. «Niñas afrodescendientes (afrocolombianas, negras, raizales y palenqueras) en las políticas públicas de mujer y género.» En *Memorias del encuentro internacional de mujeres afrodescendientes: experiencias en las políticas públicas con enfoque étnico y de género*, de Nayibe Katherine Arboleda (Comp)., 44-48. Bogotá: FOS-Colombia, ACDI VOCA, CIMARRÓN, Caja de Compensación Familiar COMPENSAR, 2012.
- Mena, Maria Isabel. «Si no hay racismo no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos.» Proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes y su cultura en Colombia, Bogotá, 2010.
- Micolta, Amparo, y Luz Viviana Christopher Briton. «La familia nativo raizal en Saint Andrews island. El caso de Saint Luís y Hill.» *Prospectiva Revista de Trabajo Social e intervención social*, N° 12, oct., 2007: 21-55.
- Micolta, Amparo, y Maria Cenide Escobar. «Familias de Cali como migrantes internacionales: el antes y el ahora.» *Revista Sociedad y Economía* N° 17, 2009: 69-87.

Ministerio de Educación Nacional. *Ley 70 de 1993*. MEN, 27 de Agosto de 1993.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1122. Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. MEN, 1998.

Ministerio de Educación Nacional. *Ley 30 de Educación Superior*. MEN, 1992.

—. *Decreto 804. Etnoeducación*. MEN, 1995.

Ministerio de Educación Superior. *Ley General de Educación*. MEN, 1994.

Mohanty, Chandra Talpade. «Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial.» En *Descolonizando el Feminismo: Teorias y Practicas desde los Margenes*, de Liliana Suarez y Aída Hernandez, traducido por María Vinós. Madrid: ed. Cátedra, 2008.

Morley, Louise. «Techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio académico del Reino Unido.» En *Género prófugos. Feminismo y educación*, de Maria Balausteguigoitia y Araceli Mingo, 349-368. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Editorial Paídos Mexicana, S.A., Programa Universitario de Estudios de Género, 1999.

Mosquera, Gilma. *El movimiento por la vivienda en Colombia*. Colombia, 1986.

—. *Modelos de planeamiento y diseño para las aldeas del Pacífico*. Cali: Universidad del Valle, 1993.

Mosquera, Gilma. «Obras, modelos de planeamiento y diseño para las aldeas del pacífico.» En *Catálogo de proyectos*. , 1-108. Cali: Universidad del Valle, 1993.

- Mosquera, Gilma. *Premio Corona Pro-Arquitectura 1998. Capítulo Profesionales: Modelos de Planeamiento y Diseño para Aldeas del Pacífico*. . Informe de investigación, Corona, 1998.
- Mosquera, Gilma. «Sobre el sistema urbano-aldeano del Pacífico.» En *Cuadernos CITCE. Serie Investigaciones (4)*, 1-91. Cali: Universidad del Valle-CITCE, 2000.
- . *Vivienda y arquitectura tradicional en el Pacífico colombiano: patrimonio cultural afrodescendiente : catalogación de tipologías arquitectónicas y urbanísticas propias de la región Pacífica colombiana*. Cali: Universidad del Valle, , 2010.
- Mosquera, Gilma, Jacques April-Gnisset, y Andres Quintero. *Aldeas de la costa de Buenaventura (v3)*. Colombia: Universidad del Valle, 2006.
- Mosquera, Gilma, y Jacques April-Gnisset. *Habitats y sociedades del Pacífico*. Colombia: Universidad del Valle, 2001.
- Noticias Uno. *Profesor afrocolombiano discriminado en Universidad de Cartagena*. 9 de Mayo de 2015.  
<http://noticiasunolaredindependiente.com/2015/05/09/secciones/que-tal-esto/profesor-afrocolombiano-discriminado-en-universidad-de-cartagena/> (último acceso: 31 de agosto de 2015).
- Oficina de Planeacion y Desarrollo Institucional. *Docentes de planta (medio tiempo y tiempo completo) entre 1993 y 2014 (I)*. Cali, 24 de 06 de 2015.
- Ordóñez Burbano, Luis Aurelio. *Universidad del Valle 60 años, 1945-2005: atando cabos en clave de memoria*. Cali: Editorial Universidad del Valle, 2007.
- Ortiz, Elba. *La Universidad del Valle 1945-1970*. Cali: Universidad del Valle, 1971.

- Piñeras de La Ossa, Dora. «El ingreso de la mujer a la Universidad, entre discursos y debates: El caso de Paulina Beregoff, la primera universitaria en Colombia.» *Palabra*, N°3 Agosto, 2002: 19-32.
- Puertas, Esperanza. «"Se me paculdó el Potro".» *Fonvalle informa*, N°29 (jun), 2011: 32-34.
- . *Del Pacífico colombiano: la Tunda : mito y realidad : sus funciones sociales*. Cali, 2000.
- . *La tradición oral, la lectura y la escritura en la educación formal de los niños de la Costa Pacífica Colombia*. Cali: Fondo Ministerio de Educación Nacional ICETEX, Universidad del Valle, 1998.
- . *La tradición oral, la lectura y la escritura en la educación formal de los niños de la Costa Pacífica Colombia*. Cali: Fondo Ministerio de Educación Nacional ICETEX, Universidad del Valle, 1998.
- Quijano, Anibal. «¡Que tal raza!» En *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*, de Claudia Mosquera, Agustín Laó-Montes y Cesar Rodriguez, 183-194. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales- CES, Universidad del Valle, 2010.
- Quintero, Oscar. «El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá.» *Universitas Humanísticas*, num 77 enero-junio, 2014: 71-94.
- Rama, German W. «El sistema universitario en Colombia.» *Revista de la Universidad Nacional*. Núm. 6, 1970: 188-209.
- Revista Universidad del Valle. «Habitats aldeanos del Pacífico.» *Revista Universidad del Valle*, N° 5, Agosto , 1993.

- Rich, Adrienne. «La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana.» En *Sexualidad, género y roles sexuales*, de Marysa Navarro y Catharine Stimpson, 159-211. Argentina: Fondo de Cultura económico, 1999.
- Rodriguez, Cesar, y Tatiana Sierra. *El derecho a no ser discriminado: primer informe sobre discriminación racial y derechos humanos de la población afrocolombiana (versión resumida)*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, CIJUS, Ediciones Uniandes, 2008.
- Romero, Alexander. *Las mujeres y las matemáticas. Una dupla para destacar*. Universidad Pedagógica Nacional. (Tesis de grado para optar al título de Licenciado en Matemáticas), 2008.
- Segato, Rita. «Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana.» *Revista Casa de las Américas No. 266 enero-marzo*, 2012: 43-60.
- Segato, Rita. «Raza es signo.» En *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la Identidad*, 131-150. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.
- Segura, Cristina. «La educación de las mujeres en el transito de la edad media a la modernidad.» *Hist. educ., No 26*, 2007: 65-83.
- Shih, Shu-Mei. «Traduciendo el feminismo: Taiwán, Spivak, A-Wu.» *Lectora 16*, 2010: 35-57.
- Silva, Ludmila da. «El mundo de los archivos.» En *Los archivos de la represión: Documentos, memoria y verdad*, de Ludmila da Silva y Elizabeth Jelin, 195-221. Madrid: Siglo XXI, 2002.

- Tiempo, El. «Repudian clasificado racista en el que buscan médica de "piel blanca".» 23 de Julio de 2014.
- Urrea Giraldo, Fernando. «La conformación paulatina de clases medias negras en Cali y Bogotá a lo largo del siglo XX y la primera década del XXI.» *Revista de Estudios Sociales No.39, abril, Bogotá, 2011: 24-41.*
- Vasquez, Edgar. *Historia del Siglo 20. Sociedad, economía, cultura y espacio.* Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica, Universidad del Valle, Escuela superior de Administración Pública, Secretaría de Cultura y Turismo de Cali, 2001.
- Velasquez Toro, Magdala . *Las mujeres en la historia de Colombia.* Bogotá: Grupo Editorial Normal, 1995.
- Vera de Flachs, , María Cristina. «Mujeres Latinoamericanas. Su inserción en los estudios superiores y en el campo de la investigación científica.» *Revista de historia de la Educación, No 8, 2005: 49-76.*
- Viafara, Carlos Augusto, y Fernando Urrea. «Efectos de la raza y el género en el logro educativo y estatus socio-ocupacional para tres ciudades colombianas.» *Desarrollo y Espacio, 2006: 115-163.*
- Viveros, Mara. *La interseccionalidad: Perspectivas sociológicas y políticas.* Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Direitos Sexuais, Feminismos e Lesbianidades - Olhares diversos". , Brasil: Cedefes, 2010, 1-15.
- Viveros, Mara. «Más que una cuestión de piel. Determinantes sociales y orientaciones subjetivas en los encuentros y desencuentros heterosexuales entre mujeres y hombres negros y no negros en Bogotá.» En *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadaní y multiculturalismo en América Latina*, de Peter Wade, Fernando Urrea y Mara



- Viveros, 247-278. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES), Escuela de Estudios de Género, 2008.
- Walsh, Catherine. «Interculturalidad, colonialidad y educación.» *Revista educación y pedagogía*, Vol XIX, núm. 48, Mayo-Agosto, 2007: 27-35.
- Wieviorka, Michel. *El espacio del racismo*. Barcelona: Ediciones Paídos Ibérica S.A, 1992.
- Zapata, Manuel. *Las claves mágicas de América*. Bogotá: Editores Colombia Ltda, 1989.

## **Fuentes orales.**

### **Sujetas de investigación.**

Amparo Micolta. Entrevistas: 20 de agosto de 2015; 22 de septiembre de 2015.

Doris Hinestroza Entrevistas: 2 de septiembre de 2015; 16 de septiembre de 2015.

Elba Mercedes Palacios. Entrevistas: 31 de agosto de 2015; 16 de agosto de 2015; 18 de agosto de 2015

Esperanza Puertas. Entrevistas: 11 de agosto de 2015; 18 de septiembre de 2015; 17 de septiembre de 2015

Gilma Mosquera. Entrevistas: 31 de agosto de 2015; 05 de septiembre de 2015; 16 de septiembre de 2015

### **Informantes Clave.**

Francisco Zuluaga. Conversaciones informales en los meses de agosto y septiembre.

Luis Valdivia. Entrevistas: 10 de agosto de 2015

### **Archivos.**

Archivo Histórico de la Universidad del Valle.

Archivo histórico de la Universidad Nacional (Bogotá).

### **Ilustraciones.**

ILUSTRACIÓN 1 PORCENTAJE DE DOCENTES NEGROS/AFRODESCENDIENTES SEGÚN SEXO

ENTRE 1945-2015 ..... 46

ILUSTRACIÓN 2. RECONOCIMIENTO DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE ARQUITECTURA DE

LA UNIVERSIDAD DEL VALLA A GILMA MOSQUERA..... **¡ERROR! MARCADOR NO  
DEFINIDO.**

ILUSTRACIÓN 3. CURSO CALCULO III. APRENDIZAJE CON SENTIDO. **¡ERROR! MARCADOR NO**

**DEFINIDO.**

## Anexos.



Ilustración 2. Reconocimiento del Movimiento Estudiantil de Arquitectura de la Universidad del Valla a Gilma Mosquera.

# CURSO DE CÁLCULO III

Profesora: Doris Hinestrosa G.

Oficina: 3149 del Ed. 320

e-mail: doris.hinestrosa@correounivalb.edu.cu  
dohin123@yahoo.com.mx

## CURSO Cal-III

Cap 1: Funciones Vectoriales ✓

Cap 2: Campos Escalares y Vectoriales ✓

Cap 3: Integración Múltiple

↔ Cap 4: Int de línea y de superficie y T. Fundam del Cálculo Avanzado

① 1, ② 3, 3, 3, 4, 5, 2 → Final  
3, 3, 5, 5, 3, 4, 2, 3  
Saco promedio 50%

Aprender ↔

Campos Virtual:

Curso III - "3 Créditos"

9 Horas Semanales  
3 Horas de Magistral  
2 Horas taller  
4 Horas de T. profun

Aprender "Con Sentido" a "Conciencia"

- Mis exámenes: Código de Honor

- Asistencia: importante

- Tarea 1: Cuaderno de Tareas

- Proyecto: (Trabajo de Investigación)

1 parte: Importancia del Cálculo III en Su Carrera }  
2ª Teoría

Ilustración 3. Curso Calculo III. Aprendizaje con sentido.